This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

Educ
2265
25

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

1899

Educ 2265.25

SIGILLVM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG CHRISTO ET ECCLESIAE

VE RI TAS

Harvard College Library

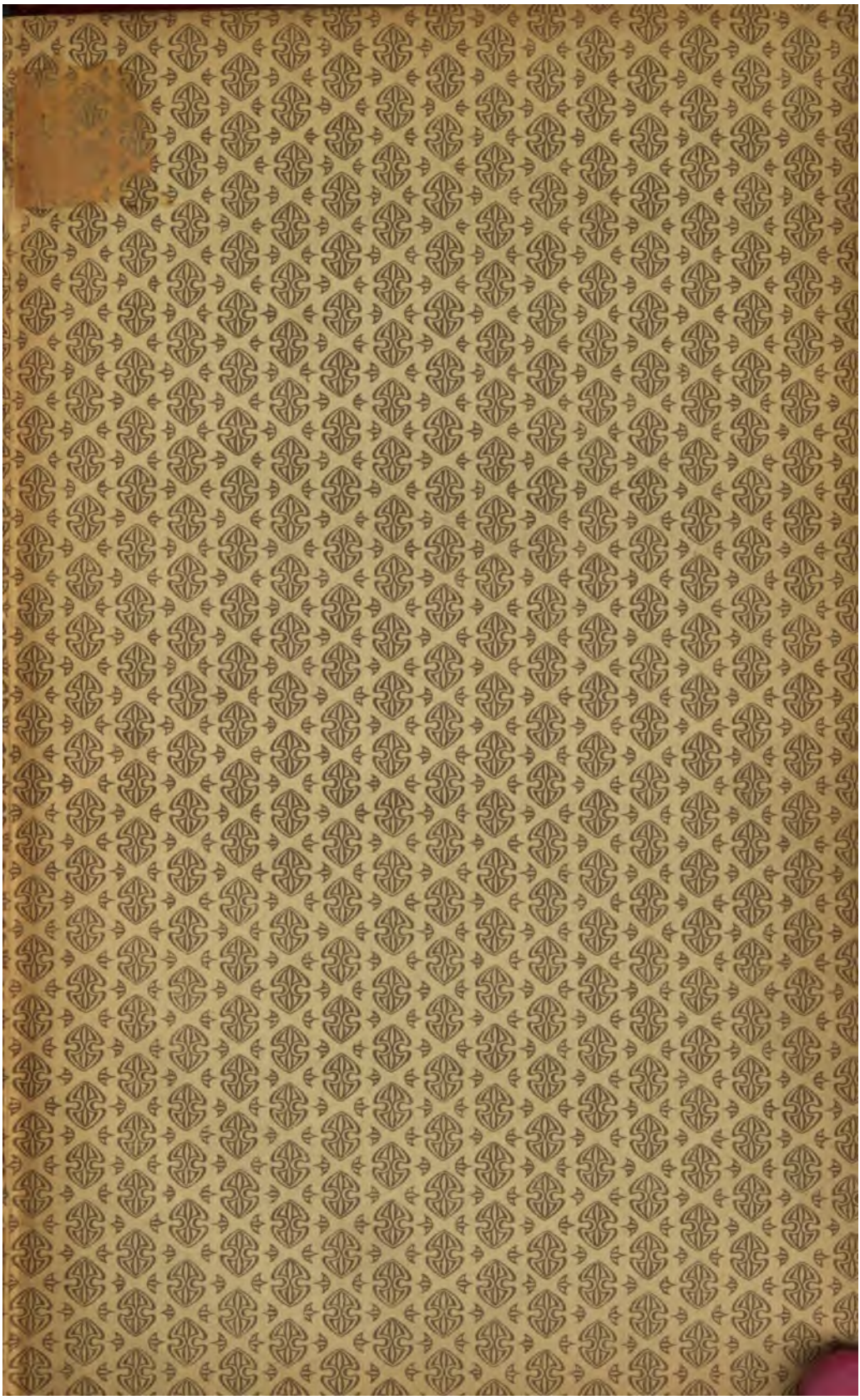
FROM THE

LUCY OSGOOD LEGACY.

"To purchase such books as shall be most needed for the College Library, so as best to promote the objects of the College."

Received 1 June, 1904

1904
June, 1904



SOCIÉTÉ POUR LA PROPAGATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE
autorisée et légalement constituée par arrêté en date du 27 avril 1891

Siège social et Secrétariat : HÔTEL DES SOCIÉTÉS SAVANTES, 28, rue Serpente, Paris

Concours de 1898

DE LA MÉTHODE DIRECTE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Mémoires

de MM. LAUDENBACH (1er Prix), *PASSY* (2e Prix)
DELOBEL (3e Prix)

Armand Colin et Cie, Éditeurs
Paris, 5, rue de Mézières
1899

Tous droits réservés.

Educ 2235.25

HARVARD COLLEGE
JUN 1 1904
LIBRARY.
Lucy Osgood fund

SOCIÉTÉ

POUR LA

PROPAGATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES

EN FRANCE

Autorisée et légalement constituée par arrêté en date du 27 avril 1891

Siège social et Secrétariat : Hôtel des Sociétés Savantes

28, RUE SERPENTE, 28

A Messieurs les Professeurs et aux Partisans de l'enseignement des langues vivantes

AVIS RELATIF A L'OUVERTURE D'UN CONCOURS

La Société pour la propagation des langues étrangères en France, usant de la libéralité d'un de ses membres, met au concours un mémoire sous ce titre :

De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes.

INDICATIONS GÉNÉRALES

La Société fait appel à tous les partisans de l'enseignement des langues vivantes (**français et étrangers**) et leur demande de traiter, dans un mémoire formant la valeur d'une brochure de dix à vingt pages in-8 d'impression, la question proposée ci-dessus.

Les concurrents sont priés d'exprimer leur avis sur les points suivants :

1° *Que faut-il penser de ce principe « Que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie qu'au moyen de la langue même qu'il s'agit d'enseigner » ?*

2° *En cas d'affirmative, la traduction doit-elle être absolument proscrite ou peut-on, au moins au début, l'employer dans une mesure restreinte ?*

3° *Dans quelle mesure y a-t-il lieu de modifier la méthode d'enseignement suivant qu'on s'adresse à des enfants ou à des adultes ?*

CONDITIONS DU CONCOURS

I. — Le concours est international.

Les mémoires peuvent être imprimés ou manuscrits ; dans ce dernier cas, ils doivent être écrits lisiblement en langue française.

II. — Les mémoires devront être adressés avant le 1er AVRIL 1898, DERNIER DÉLAI, à M. le Secrétaire général de la Société (Hôtel des Sociétés Savantes), 28, rue Serpente, Paris.

III. — Les mémoires ne seront pas signés. Ils porteront une devise et un chiffre reproduits sur l'enveloppe d'un pli cacheté renfermant le nom et l'adresse de l'auteur.

IV. — Les manuscrits primés ne seront pas rendus. La société se réserve le droit, soit de les publier *in extenso*, soit de les résumer dans un travail d'ensemble.

V. — Trois prix seront attribués aux mémoires couronnés :

Premier prix, une médaille d'or ;
Deuxième prix, une médaille d'argent ;
Troisième prix, une médaille de bronze.

COMPOSITION DU JURY

MM. BOSSERT, Inspecteur général de l'Instruction publique pour les langues vivantes.

F. BUISSON, Directeur honoraire de l'enseignement primaire, Professeur à la Sorbonne.

Ch. DEJOB, Maître de conférences à la Sorbonne, Fondateur et Secrétaire général de la Société d'études italiennes.

JOST, Inspecteur général de l'Université, Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

E. LEVASSEUR, Membre de l'Institut, Professeur au Collège de France.

SIGWALT, Professeur au lycée Michelet, Membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

SEVRETTE, Professeur au lycée Louis-le-Grand.

I. CARRÉ, Inspecteur général honoraire de l'Instruction publique.

DE LA
MÉTHODE DIRECTE
DANS L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES VIVANTES

MÉMOIRE DE M. LAUDENBACH

AGRÉGÉ DE L'UNIVERSITÉ, LICENCIÉ ÈS SCIENCES PHYSIQUES
PROFESSEUR D'ALLEMAND AU LYCÉE SAINT-LOUIS

Die Muttersprache,... die Sprachenmutter.
JEAN PAUL.

Toute question d'enseignement touche à la psychologie, mais nulle, semble-t-il, n'en relève plus directement que celle de la méthode qui convient à l'étude des langues.

Tandis qu'en d'autres matières, en effet, enseigner ce n'est que disposer l'esprit à apprendre, à s'enrichir d'un savoir, il s'agit, ici, de le doter directement d'un pouvoir, de lui façonner en quelque sorte un organe, et cela suppose une action plus profonde qui ne peut être efficace que si elle s'exerce selon les lois mêmes de l'esprit.

L'histoire de l'enseignement des langues vivantes prouve, d'ailleurs, qu'on ne méconnaît pas ces lois impunément.

Outre les conditions que la nature même de l'esprit impose à

l'acquisition d'une langue, il en est d'autres, dont il faut tenir compte aussi et qui se trouvent introduites dans le problème du fait que la langue est destinée à être apprise artificiellement, d'ordinaire dans une classe.

Les premières, les plus essentielles, interviennent seules dans le cas de l'enfant apprenant sa langue maternelle : il convient de les y étudier. C'est à l'expérience, ensuite, à montrer dans quelle mesure les autres modifient le problème fondamental.

Nous essayerons donc d'abord d'interpréter le mode d'acquisition naturel d'une langue; puis nous indiquerons comment il nous paraît que le principe — nous disons : le principe, et non la forme extérieure, l'apparence grossière — en peut être transporté dans l'enseignement.

Nous supposons qu'on se propose, au moins théoriquement, de faire savoir les langues étrangères comme la langue maternelle, de les faire parler plus ou moins couramment; mais nous croyons que la méthode ne devrait pas changer parce qu'on se serait donné le but moins ambitieux de les faire comprendre seulement à la lecture. Comprendre, en effet, nous espérons le démontrer, est une étape du chemin qui conduit à parler et c'est faire un détour que d'en prendre un autre.

I. Du mode d'acquisition naturel d'une langue. — Une fois que l'enfant s'est aperçu — c'est sa première découverte, et non la moins importante — que la multitude de sons qui frappent son oreille constituent un langage, c'est-à-dire ont un sens, il cherche à les comprendre. Il y parvient progressivement à l'aide d'une opération fort simple qu'on peut définir une perpétuelle divination. Elle entre en jeu toutes les fois qu'il se présente un terme inconnu; la difficulté en va décroissant à mesure qu'elle trouve, pour s'y appuyer, des acquisitions plus nombreuses, parce que, de plus en plus, comprendre n'est plus que se souvenir.

Voici quel paraît être le mécanisme de cette opération intéressante.

Pour comprendre les premiers mots l'enfant s'appuie sur les circonstances au milieu desquelles ils sont prononcés; plus tard, il s'aide à la fois des circonstances et des termes déjà compris; enfin ces termes seuls se chargent de définir les termes nouveaux.

L'enfant entend appeler son frère et le voit venir; si l'action se répète, il se formera une association durable entre l'idée et le nom du frère : chaque fois, après cela, que le nom sera prononcé, il éveillera dans son esprit l'idée correspondante; de même, on lui dit : « Tiens », en lui présentant quelque chose, ou « Viens », et on lui tend les bras. Ce sont les circonstances seules qui définissent ces termes.

A un enfant qui connaît le son « maman », on demande : « Où est maman? » Nous supposons que la mère se soit cachée derrière une porte. Il entend le son connu et, ne voyant pas la mère dont ce son a éveillé l'image, il la cherche. Elle se montre. Le son : « Où est? » n'est pas encore compris, mais, pour peu que l'expérience se renouvelle, il ne tardera pas à signifier qu'il faut chercher quelqu'un ou quelque chose. A l'aide de « Où est? » il pourra apprendre, par exemple, le sens du son « poupée »; il suffira de cacher la poupée à la place où tout à l'heure se trouvait la mère et de lui demander : « Où est la poupée? » Nous avons là le cas où le vocabulaire déjà compris concourt, avec les circonstances, à l'intelligence de sons nouveaux.

Prenons un exemple un peu plus compliqué. L'enfant connaît de bonne heure, pour s'être entendu faire maintes défenses, le son : « ne fais pas »... Un jour qu'il joue du tambour, on lui dit : « Ne fais pas de bruit »; s'il entend ce son pour la première fois, il doit supposer que « bruit » signifie « jouer du tambour ». Mais une autre fois on lui dit encore : « Ne fais pas de bruit » alors qu'il chante. La notion qu'il a de ce mot va se rectifier. Ce doit être, se dit-il, quelque chose de commun entre jouer du tambour et chanter. Et dans son petit cerveau s'ébauche un véritable travail d'abstraction et de généralisation qui reprendra, à peu près au point où l'avait laissé l'expérience antérieure, toutes les fois que le mot « bruit » reparaîtra. Quand les expériences nouvelles ne modifieront plus en rien la notion que l'enfant a de ce mot, celui-ci sera définitivement compris.

C'est encore là, on le voit, un exemple du cas où l'esprit, pour comprendre, s'aide à la fois des circonstances et des acquisitions antérieures. Mais cet exemple montre, de plus, ce que c'est, au juste, que savoir un mot susceptible de nuances, à contours mal définis; on voit par quels tâtonnements l'esprit passe pour en arrêter

la valeur; mais on voit aussi pourquoi ces rectifications incessantes, toujours fondées sur la réalité, lui donnent de ce genre de mots cette intuition parfaitement juste que nulle définition ne saurait remplacer.

Les sons compris avec le concours des circonstances constituent le fond de la langue; ils forment avec les idées les associations les plus cohérentes; c'est, de toute la langue, ce qu'on sait le mieux.

Autour de cette sorte de noyau viennent se grouper très aisément et en très grand nombre des associations purement verbales. De ce nombre sont la plupart des termes que l'écolier apprend dans le cours de ses études et dont le sens lui est révélé à peu près exclusivement par les mots antérieurement connus, sans le secours de la réalité.

C'est aussi ce troisième mode de divination par les mots seuls qui intervient dans l'acquisition de la plupart des formes grammaticales et des lois de la syntaxe. Car elles ne sont pas apprises autrement que les mots. Si dans une expression tout est connu sauf, par exemple, une forme verbale, le sens de celle-ci finit par se dégager tout comme l'eût fait celui d'un mot.

La langue, pour le psychologue, n'offre pas cette variété que le logicien y découvre; elle est partout identique à elle-même; noms, adjectifs, verbes, formes grammaticales, etc., ne sont jamais que des signes d'idées, des noms si l'on veut, noms d'objets, ou de qualités, ou d'actions, ou de rapports, etc.; ils ne diffèrent entre eux que par leur degré d'abstraction, par leur étendue, par le nombre de leurs acceptions et la délicatesse de leurs nuances; l'acquisition s'en fait de manière identique, le temps seul qu'elle exige, et le nombre des expériences varient.

Ainsi, les formes grammaticales sont des signes très abstraits dont l'apprentissage demande un temps relativement fort long. L'enfant, par exemple, parle depuis longtemps qu'il met encore tous ses verbes à l'infinitif ou au participe passé d'une conjugaison quelconque et qu'il ne connaît encore que très imparfaitement les pronoms personnels. Il y a là une indication sur la marche prudente qui s'impose à l'enseignement grammatical.

Quand des mots interviennent dans la divination d'un sens, ils peuvent être ou simplement entendus, ou entendus et articulés.

Il est une phase préliminaire de l'acquisition du langage où l'en-

fant, pour comprendre, s'appuie sur des sons seulement perçus. L'appareil vocal, à ce moment, n'est pas encore coordonné aux perceptions sonores; il ne fait encore que s'organiser et les sons qu'il profère ne sont guère qu'un jeu où il s'exerce, sans rapport véritable avec la pensée.

Pendant cette période, les progrès de l'enfant sont relativement lents; c'est à peine s'il parvient à comprendre, en plusieurs mois, le nom des personnes et des objets qui l'entourent constamment et celui de quelques actions simples qui se répètent sans cesse sous ses yeux.

Mais bientôt se manifeste le besoin de reproduire les sons perçus; l'enfant les répète, en partie, comme pendant la période précédente, par instinct d'imitation, en manière d'exercice et de jeu; mais il les répète surtout afin de les comprendre mieux, plus aisément.

Observez un enfant quand un mot le frappe dont le sens encore inconnu l'intéresse parce qu'il se sent capable de le pénétrer. Il l'arrête au passage et le répète d'un ton interrogateur qui ne laisse aucun doute sur les raisons de cette répétition. Dans l'exemple du mot « bruit » cité plus haut, un enfant s'entendant dire : « Ne fais pas de bruit », demanda : « Non bi? », s'aidant de l'articulation pour retenir ce son encore mal connu et y réfléchir tout à l'aise. Et l'on pouvait suivre sur sa petite figure pensive le travail mental dont ce mot devenait l'occasion.

On conçoit dans une certaine mesure qu'un son que l'enfant a lui-même prononcé, qu'il peut reproduire, au moins approximativement, à son gré, soit de nature à fournir aux opérations intellectuelles de plus en plus complexes auxquelles il se livre, un point d'appui plus ferme, plus stable, qu'un simple son presque aussitôt évanoui que produit; qu'il provoque dans les nerfs afférents et dans le cerveau un ébranlement plus intense, qu'il y laisse une trace plus profonde et plus durable.

Quoi qu'il en soit, du jour où l'enfant imite les sons, ses progrès sont prodigieux; il ne tarde pas à comprendre tout ce qu'on lui dit.

Cette propriété de l'articulation de seconder très efficacement l'effort de l'esprit vers le sens des mots, présente un grand intérêt pédagogique; nous nous y référerons pour un point important de la méthode que nous proposerons.

*
* *

Nous n'avons pas parlé encore de l'usage que l'enfant fait des sons pour l'expression de sa propre pensée. C'est que c'est là une nouvelle phase du phénomène. L'enfant, pendant quelque temps, paraît presque exclusivement préoccupé de comprendre; il ne commence véritablement à parler qu'une fois que les sons dont il aura à se servir lui sont devenus familiers. On sait que dans le mode d'acquisition d'une langue étrangère par le procédé naturel il arrive aussi un moment où, sans parler encore, on comprend à peu près tout ce qui se dit. Nous avons le plus grand intérêt, nous qui trouvons nos élèves si rebelles à franchir cette dernière étape, à savoir comment l'enfant, une fois qu'il comprend, parvient à parler.

Parler est l'opération inverse de celle qui vient d'être décrite. A force d'exercice, l'appareil vocal s'organise; les mouvements en deviennent automatiques comme ceux des doigts du pianiste ou des jambes du danseur. Mais ces mouvements — et l'on ne saurait trop insister sur ce point — ont été exécutés non pour eux-mêmes, comme il arrive trop souvent dans nos classes, mais en vue d'un certain travail de représentation dont ils sont, plus que l'occasion, la matière même. Il arrive donc que l'appareil intellectuel se coordonne rigoureusement à l'appareil moteur. Il n'est pas étonnant, dès lors, que, l'opération une fois devenue centrifuge, l'idée rende le son d'où elle est née, que le mot imaginé, sans effort, sans réflexion, instantanément, monte aux lèvres.

Ce qu'il faut retenir pratiquement, c'est que, seul, l'exercice des organes vocaux[1] est capable de délier la langue; que les conseils théoriques, notamment, et la réflexion n'y sont d'aucun secours. Il faut parler pour apprendre à parler, comme il faut forger pour être forgeron.

Mais, et cela est non moins essentiel, les mouvements de l'appareil vocal ne sont pas à eux-mêmes leur but; la pensée n'est susceptible de devenir spontanément son articulé qu'autant que ce « son » aura été lui-même, antérieurement, « pensée ». Si l'appareil

1. L'articulation mentale est presque aussi utile à ce point de vue que la prononciation effective. Les élèves ont le plus grand intérêt à faire mentalement les réponses aux questions qui sont posées à l'un d'eux.

vocal fonctionne à vide, si le mot prononcé n'a pas d'abord servi à créer l'idée, il n'y a aucune raison pour que celle-ci y vienne ensuite aboutir[1].

Il faut avoir « pensé sa parole » pour être ensuite capable de « parler sa pensée ».

*
* *

Tel nous apparaît dans ses grandes lignes le procédé par lequel la nature apprend à l'enfant sa langue maternelle. Nous croyons que le principe en peut être transporté sans difficulté dans l'enseignement public ou privé et nous ne concevons pas qu'il soit possible d'obtenir des résultats satisfaisants en s'en écartant sensiblement.

Avant d'indiquer comment nous proposons de réaliser cette adaptation, nous appliquerons notre théorie à la critique de la méthode indirecte. C'en sera une première vérification, si les erreurs de cette méthode s'en trouvent éclairées, si elle fait apparaître nettement, comme nous l'espérons, les raisons de ses insuccès.

Nous avons raisonné sur la langue maternelle, mais ce qui a été dit s'applique au cas d'une langue étrangère apprise par le procédé naturel. Les différences ne viennent que du développement d'esprit de celui qui l'acquiert, plus avancé que ne l'est celui de l'enfant, mais surtout du fait qu'il possède déjà un langage, que c'est une seconde langue qu'il veut apprendre, et, qu'à la différence de l'enfant, il n'apprend pas à penser en même temps qu'à parler, mais que ses idées sont déjà associées aux mots de la langue maternelle, qui tenteront sans cesse de s'interposer entre elles et les sons étrangers. Ces circonstances, les unes propices, les autres défavorables, il faut en tenir compte, sans doute, mais le phénomène ne s'en trouve pas essentiellement modifié.

Il faut remarquer, pour terminer, que le procédé naturel n'est pas théoriquement parfait, ou, du moins, qu'il ne l'est que du point

1. Les images mentales qui donnent naissance au phénomène extérieur de l'émission de la voix ne sont pas nécessairement musculaires; elles peuvent être auditives (mots entendus) et, une fois que l'enfant sait lire, visuelles; mais le rôle des premières semble être longtemps prédominant.

de vue psychologique. Entièrement empirique après tout, il comporte nombre de démarches inutiles, par exemple, des répétitions sans fin de mots depuis longtemps connus, tandis qu'il laisse se perdre, inutilisées, une foule de connaissances qui pourraient servir à en acquérir d'autres; et les faits de la langue s'y présentent sans aucun ordre, au hasard, de sorte que si parfait classificateur que soit l'esprit, et aussi, et surtout peut-être, l'appareil vocal, les lois ne s'en dégagent qu'avec une extrême lenteur.

La méthode, qui restera sans doute toujours inférieure, quoi qu'on fasse, au procédé naturel, peut donc l'emporter sur lui par quelques côtés et, rachetant par là quelques-uns de ses défauts, espérer, tout compte fait, obtenir des résultats comparables à ceux où il atteint.

II. De la méthode indirecte. — Elle part de ce principe que savoir par exemple l'allemand, c'est « savoir comment on dit » en allemand les mots français, et réciproquement, « ce que veulent dire » en français les mots allemands.

En vertu de cet axiome, elle exerce l'élève à la version, au thème et à la grammaire. Par la version, on compte qu'il apprendra le sens des mots et leur emploi; que dans le thème, il mettra en œuvre, en se conformant aux indications de sa grammaire, les mots que l'étude des textes aura laissés dans sa mémoire ou qu'il trouvera dans son dictionnaire. Et l'on a longtemps admis qu'après quelques années de cet enseignement, l'élève devait savoir parler puisque, par hypothèse, il connaissait les mots et leur emploi.

L'expérience a donné à cet espoir le cruel démenti qu'on sait. Le point de départ de cette méthode est une erreur de psychologie. Une langue est de la pensée, de la pensée matérialisée, en quelque sorte, et coulée dans des signes, mais de la pensée qui sommeille. Ces signes n'ont de vie que ce que leur en donne, par son propre effort mental, celui qui les emploie. Or, cet effort, on est loin de le faire toutes les fois qu'on parle ou qu'on écrit, qu'on entend parler ou qu'on lit. L'enfant, en particulier, une fois qu'il sait sa langue maternelle, pour tout ce qui ne l'émeut pas directement, pour tout ce qui concerne notamment le travail de la classe, laisse volontiers les signes penser pour lui. Les mots qu'il emploie sont donc de la pensée très affaiblie, à demi effacée, — ou non encore empreinte. Y rapporter les signes d'une autre langue, c'est faire de

ceux-ci de pâles reflets, des signes de signes; c'est les vider, en quelque sorte, de leur sens.

La méthode indirecte commence donc par ôter à la langue qu'elle prétend enseigner son caractère de langue; elle en fait quelque chose en soi d'artificiel et de mort qu'elle cherche ensuite à atteindre par la réflexion et qu'elle enseigne un peu comme une science. C'est là sans doute qu'il faut chercher l'explication de l'insuccès prodigieux de cette méthode. Elle tourne le dos à la nature, qui, elle, ne se contente pas d'indiquer ce qu'il s'agit de savoir, mais crée des habitudes organiques qui sont tout ce savoir. La réflexion intervient aussi, à un moment donné, dans l'étude de la langue maternelle; on sait mieux sa langue quand on y a réfléchi et quand on en connaît les lois. Mais ce travail s'appuie alors sur le fond vivant acquis antérieurement et par des voies toutes différentes, et s'il est convenablement dirigé, il peut, dans une très large mesure, participer de sa vie.

Tandis qu'un simple exposé des faits de la langue, ne s'appuyant sur nulle habitude antérieure, ne peut faire naître qu'un savoir abstrait, vide et mort. Ce savoir est d'ailleurs d'une acquisition très difficile et très ennuyeuse.

Une langue, en effet, offre très peu de prise à la réflexion. Le linguiste qui la possède parfaitement y trouve mille éléments d'un intérêt passionné; l'enfant n'y aperçoit que des causes d'ennui; ces faits que vous lui présentez, qui ne lui sont pas d'avance familiers, ne sont pas susceptibles non plus de lui être démontrés : ce sont donc de pures affirmations. Vous lui dites que « der Vater » signifie « le père », que ce mot a une forme « des Vaters » et que cela s'appelle un « génitif » : c'est un acte de foi que vous lui demandez; il veut bien vous croire, mais cela lui est égal.

Et ces faits, comment les fera-t-il revivre quand il en aura besoin? Ils ne constituent pas un savoir inconscient, automatique; car un tel savoir ne s'organise pas de lui-même. Il recourra donc, pour les retrouver, à la mémoire psychologique et, privé de l'aide de la mémoire musculaire, seule prompte et sûre, se perdra dans la masse confuse des images qui l'ont très faiblement frappé et qu'il a distraitement emmagasinées. Dans l'hypothèse la plus favorable, il se trouvera dans la situation du pianiste, obligé, à chaque note, de réfléchir à la touche qu'il va frapper.

Les objections que soulève le principe de la méthode se représentent naturellement devant tous les exercices où ce principe trouve son application et que nous allons maintenant passer en revue.

La *version* écrite est un exercice où l'élève peut faire preuve de très grandes qualités d'esprit; elle est éminemment propre, d'ailleurs, à faire « comprendre » le mécanisme de la langue étrangère, mais elle ne fait pas « acquérir » la langue elle-même; elle crée, en effet, des associations peu cohérentes entre les idées et les termes allemands, puisque les mots français, sans cesse, viennent s'interposer. Elle pourrait constituer un bon exercice de divination, si l'élève voulait s'astreindre à ne se servir du dictionnaire qu'à la dernière extrémité, après s'être longuement efforcé de pénétrer le sens du texte avec les seules ressources que lui fournissent ses acquisitions antérieures. Mais comme, tout au contraire, il s'empresse de « chercher » ses mots à mesure qu'ils lui manquent, les signes étrangers disparaissent immédiatement et le travail de divination s'accomplit sur des signes français. La version écrite est surtout un exercice de français.

Pour la version orale, elle ne profite guère qu'à l'élève qui la fait et à la condition encore que le professeur ne se hâte pas trop de l'aider; les autres n'écoutent guère que le français; si le texte est intéressant, ils manifestent quelque impatience d'en voir le sens apparaître sous la couche des mots étrangers qui le voilent; mais comment ces mots fixeraient-ils leur attention, puisque l'exercice a précisément pour but de les faire évanouir le plus vite possible, de s'en débarrasser, pour y substituer des mots français?

Si l'on veut être édifié sur la valeur de cet exercice au point de vue de l'acquisition de la langue, on n'a qu'à vérifier ce qu'il en subsiste après quelques jours et même après quelques heures; on constatera, le plus souvent, que rien n'en survit, pas même les mots qu'on a le plus longuement expliqués; on a littéralement écrit sur le sable.

Nous n'aurons garde cependant, dans notre système, de supprimer la version écrite, qui doit demeurer l'exercice scolaire par excellence, la pierre de touche de l'intelligence; seulement, nous n'en attendrons que ce qu'elle peut donner. La traduction orale peut aussi, nous le verrons, rendre d'utiles services quand elle vient

en son temps; elle trouvera donc également place dans notre méthode.

Le *thème*, tel qu'il est pratiqué dans la méthode indirecte, est une sorte de jeu laborieux, à règles assez compliquées, qui consiste à prendre, généralement dans un dictionnaire, des assemblages de lettres qu'on convient d'appeler des mots, à y faire certains petits changements et à les ranger dans un certain ordre, d'après un texte français avec lequel ils n'ont d'ordinaire qu'un rapport assez lointain, et en se conformant aux règles prescrites. Il n'a presque rien à voir avec le fait d'apprendre une langue. L'idée s'affaiblit dans le texte français lui-même dès qu'il devient sujet de thème ; les mots ne sont plus que des sujets, ou des attributs, ou des compléments, etc., des pions dont il s'agit de faire manœuvrer les équivalents étrangers; leur sens importe peu, puisque le dictionnaire se charge de faire l'échange entre les deux formes, sans que l'esprit ait à intervenir. Comment veut-on qu'une association s'établisse entre ce sens toujours absent et ces signes inscrits, sauf dans leur partie justiciable de la grammaire — ordinairement la terminaison — sans la moindre attention?

L'usage s'est établi de faire apprendre les thèmes par cœur; c'est un moyen de fixer les formes grammaticales sur lesquelles on a eu à réfléchir; c'est un moyen d'exercer la voix à la prononciation des sons étrangers ; mais ce serait se faire illusion que d'en attendre autre chose. La pensée n'est pas moins absente du thème récité qu'elle ne l'était du thème écrit.

Nous croyons néanmoins que le thème, lui aussi, doit être conservé, mais à la condition de lui donner sa véritable destination qui est de fixer définitivement, de préciser et d'étendre les connaissances grammaticales acquises, ou du moins pressenties, par d'autres exercices. Rien ne peut remplacer le thème comme exercice de précision. Ceux qui ont appris une langue par le procédé naturel, sans avoir passé par l'école sévère du thème, ne parviennent jamais à l'écrire correctement.

La *grammaire* a été rendue responsable de tous les mécomptes de la méthode indirecte. C'est bien à tort. On ne peut empêcher qu'il y ait des lois du langage; vouloir les ignorer, serait absurde et d'ailleurs impossible, car, d'elles-mêmes, elles apparaissent plus ou moins confusément. Seulement, il faut se rappeler, dans l'ensei-

gnement qu'on en donne, qu'une règle de grammaire est chose très abstraite, qui veut être acquise progressivement.

La méthode indirecte ne peut guère tenir compte de cette particularité; les règles de grammaire y prennent nécessairement un caractère impératif et arbitraire, n'étant guère autre chose que les clefs du thème. On recommande, il est vrai, de passer du concret à l'abstrait, de n'énoncer le précepte qu'après l'exemple, de manière à faire *constater* que les choses se passent bien, en effet, comme la règle le dit. Cela ne suffit pas, croyons-nous. Qui ne voit qu'on ne fait ainsi qu'énoncer deux fois la règle, d'abord sous une forme un peu moins abstraite, puis sous sa forme définitive? Ce qu'il faut, *c'est créer dans l'esprit une tendance conforme aux exigences du précepte*, de manière que celui-ci, une fois formulé, paraisse ne faire que sanctionner un ordre de choses senti nécessaire; il faut que l'élève, en entendant la règle, se dise : « En effet, c'est comme cela ». Dans une certaine mesure, on peut dire que le rôle de la grammaire est *d'apprendre à l'élève ce qu'il savait déjà*.

Il en va un peu des règles de la grammaire comme des préceptes moraux, qui, eux aussi, demeurent lettre morte s'ils ne trouvent des esprits disposés d'avance à les suivre. Pour être inattendue, la rencontre n'est pas précisément fortuite d'une action moralement bonne et d'un génitif correct; ils ont de commun que le principe en est, à tous deux, s'ils sont spontanés, une adaptation à un certain ordre de choses.

Aux trois rouages essentiels de la méthode indirecte, la version, le thème et la grammaire, sont venus s'ajouter depuis quelque temps l'étude méthodique du vocabulaire et les exercices oraux. Un progrès très sensible en est résulté d'où l'on pourrait, s'il était nécessaire, tirer argument en faveur de la méthode directe. Ces exercices sont, en effet, un acheminement vers cette méthode puisqu'ils tendent, le premier, à substituer l'instinct à la réflexion, les seconds, à faire intervenir le travail musculaire de l'articulation dans l'étude des langues.

Nous ne parlerons ici des exercices oraux, sur lesquels nous aurons à nous étendre longuement dans le chapitre suivant, que pour constater la difficulté que la méthode indirecte trouve à les organiser, difficulté qui paraît insurmontable à beaucoup de professeurs; elle vient, croyons-nous, indépendamment du vice radical de la méthode,

qui est l'absence presque complète de toute pensée dans les signes qu'elle emploie, de l'oubli où elle est du travail préparatoire qu'exige l'art de parler.

D'ordinaire, l'exercice oral consiste à faire parler sur un texte simplement expliqué : c'est vouloir passer de la première des trois phases que nous avons signalées dans le phénomène de l'acquisition d'une langue, à la troisième. L'expérience montre que l'esprit s'y refuse absolument.

Les listes de mots, nous le répétons, ont rendu quelques services à l'enseignement des langues. Grâce à elles, certains élèves, stimulés qu'ils sont par l'ambition de passer des examens, arrivent à savoir des milliers de mots étrangers, et à les savoir assez bien, pour que les mots français correspondants les évoquent instantanément, sans le moindre effort et presque sûrement; c'est quelque chose que cela, incontestablement.

Mais ce savoir, comme tout ce qui sort de cette méthode fatale, est abstrait et mort. Sût-on ainsi tous les mots de la langue, qu'on ne la posséderait pas encore aussi bien que l'enfant de six ans qui la parle. Ces mots, acquis sans le secours de la pensée, demeurent dans l'esprit tels qu'ils ont été appris, purs sons, atomes flottants, sans affinités, sans vie. Ils ne se présentent pas à l'appel de l'idée, à laquelle ils sont étrangers; les mots français seuls, auxquels ils sont vaguement rattachés sont, un peu de temps, capables de les évoquer; ils apparaissent alors, rigides, inertes, revêtus du linceul grammatical où la « liste » les a emprisonnés, infinitifs s'ils sont verbes, nominatifs singuliers s'ils sont noms, et dont ils ont grand peine à se débarrasser. Vous dites « attaquer », et l'élève répond : « angreifen ». Au lieu de cela, demandez-lui : « l'ennemi fut attaqué », et il est tout dérouté.

Ce savoir, acquis au prix de mille efforts et d'où tout élément d'intérêt est absent, est extrêmement fugace. A peine l'élève parvient-il, par des revisions incessantes, à le retenir jusqu'au jour de l'examen, trop heureux s'il ne le laisse pas échapper auparavant, quelquefois par l'effet même de ces répétitions fastidieuses qui sont un exercice indigne de jeunes gens intelligents.

Beaucoup de mots de notre langue maternelle n'ont aussi, il est vrai, de vie que ce que leur en prêtent d'autres mots à la faveur desquels ils ont été acquis; mais ces associations, quoique purement

verbales, sont établies sur un fond vivant; elles trouvent dans la conscience des points de repère solides, par où elles touchent, si abstraites soient-elles, à la réalité, et grâce auxquels ces vocables peuvent toujours être exactement compris et sentis.

Il en va tout autrement des mots étrangers appris dans des listes. Comment définir à l'aide d'un mot étranger un mot d'une langue à moins qu'il ne soit tout à fait concret et de valeur rigoureusement constante? Le plus souvent, un mot n'a pas de sens précis par lui-même; il est rare qu'on le pense isolé; dans chaque cas où il est employé, il se définit par le concours qu'il prête à l'expression de l'idée. L'isoler, c'est faire une sorte de moyenne entre ses valeurs les plus ordinaires; le traduire, c'est le définir à l'aide d'un mot qui, lui aussi, est une moyenne, mais effectuée sur des valeurs, en partie au moins, différentes des premières.

Quoi d'étonnant que l'élève emploie si souvent à contresens des mots si imparfaitement connus; qu'ayant appris : « leisten, prêter », il traduise : « leiste mir dein Buch », ou que : « répondre à, antworten auf » donne dans l'application : « ich habe auf meinen Vater geantwortet ».

Et quand ils emploient convenablement : « commencer, angehen », dans « die Vorstellung geht an », connaissent-ils, sentent-ils la valeur de ce beau verbe?

L'intelligence d'un tel mot se développe progressivement, par une sorte de lente intuition, et sa définition par le mot à peu près équivalent de la langue maternelle doit être le terme, le couronnement, et non le point de départ du travail par où on cherche à s'en rendre maître.

La liste de mots a donc, elle aussi, le tort de venir trop tôt. Comme les autres exercices de la méthode indirecte, elle suppose, pour être féconde, un premier fonds de connaissances instinctives qu'elle n'aura qu'à développer mais que seule, croyons-nous, une méthode directe se conformant aux indications de la théorie est susceptible de procurer.

III. De la méthode directe. — On ne définit encore que très vaguement la méthode directe quand, l'opposant à la méthode de la traduction, on dit qu'elle se sert, pour enseigner une langue, de cette langue même, ou encore, qu'elle est la reproduction de la

méthode maternelle. Il y a telle manière d'imiter le procédé naturel qui est parfaitement absurde et stérile. Ce n'en sont pas les apparences, et, pour ainsi dire, la forme extérieure, qu'il faut décalquer, c'est le principe qu'il en faut transporter dans la méthode, si l'on veut qu'elle soit autre chose qu'un vague et chancelant empirisme.

Nous rejetons donc nettement ce raisonnement simpliste par où, trop souvent, on prétend justifier la méthode directe et qui n'est propre qu'à la compromettre en l'engageant dans des voies sans issue :

« On apprend une langue à parler, au hasard, sur n'importe quel sujet : il faut donc parler dans les classes, faire parler les élèves, de ce qu'on voudra, et ne recourir aux livres que le moins possible ».

Ou encore :

« On ne se sert pas de la langue maternelle en pays étranger, donc, il faut la proscrire de l'enseignement ».

Ou enfin :

« Il faut se jeter à l'eau, on finit toujours par se débrouiller; et les formes les plus éloignées du français sont celles qui nous initient le plus vite au génie de la langue étrangère. »

Ce sont là autant d'hérésies pédagogiques.

La conversation artificielle comme moyen d'étudier une langue dont on ne sait encore presque rien, donne certainement des résultats moindres que la méthode indirecte. L'erreur est la même : on commence par où il faudrait finir. C'est un fait d'expérience qu'une conversation improvisée en langue étrangère languit rapidement; on nous dit que certaine société d'enseignement [1], en dépit de la bonne volonté de tous, trouve de sérieuses difficultés à organiser ses séances de conversation, et que celles-ci, régulièrement, tournent en monologues. A plus forte raison doit-il en être ainsi dans une classe. La théorie que nous avons exposée fait toucher du doigt les impossibilités où se heurte cet exercice.

Et, d'ailleurs, il n'y a enseignement que là où il y a organisation, continuité, possibilité de revision. Or les « parlotes » n'offrent rien de permanent; on ne retrouve pas, identiquement, la phrase qu'on vient de prononcer et l'élève qui avait fait un effort pour la saisir, qui comptait sur la répétition pour la comprendre entièrement, se

1. La Société de Propagation des langues étrangères en France.

trouve dérouté et se décourage. La séance de conversation, au grand soulagement de tous, finit régulièrement par une reposante explication de texte.

Nous traiterons dans un paragraphe spécial du rôle qu'à notre avis, la langue maternelle doit jouer dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Quant à l'idée de commencer l'étude d'une langue, systématiquement, par les idiotismes, elle est tout à fait singulière. L'esprit humain ne procède pas, d'ordinaire, du difficile au facile; pourquoi changerait-il sa marche quand il s'agit d'une langue? Nous pensons, bien au contraire, que, pour l'ordre des matières à enseigner, il y a grand intérêt à ne s'écarter que progressivement de la forme française.

Les langues enseignées dans les classes présentent avec le français une partie commune, ordinairement très étendue, qui est sue, en quelque sorte, sans qu'il soit nécessaire de la rapprendre et qui paraît l'introduction naturelle à l'étude de ces langues. L'élève s'y sent chez lui, sans même qu'on ait à l'avertir des analogies qu'il rencontre, ce qui nuirait à la spontanéité de son savoir.

Cette question est d'ailleurs un peu accessoire; elle touche à celle de l'ordre des matières qui n'a pas tout à fait l'importance qu'on y attache quelquefois. Telle classification, sans doute, peut présenter certains avantages sur telle autre, mais un ordre une fois adopté des diverses matières qu'on peut distinguer dans une langue, le problème reste entier de savoir *comment* il convient de les enseigner les unes et les autres. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

*
* *

Nous croyons qu'il est possible, dans l'enseignement, de faire se succéder les phases par où nous avons vu passer l'esprit de l'enfant apprenant sa langue maternelle et de les faire se succéder très rapidement sans faire, le moins du monde, violence à la nature.

Que faut-il pour cela? Présenter à l'élève des sons qu'il soit possible de répéter, toujours semblables à eux-mêmes, tant que dure l'exercice. Lui faire deviner ces sons, d'abord en les lui faisant seulement entendre, ensuite en les lui faisant articuler; le placer dans

des conditions telles que le travail de sa pensée marche de pair avec celui de son appareil vocal, de sorte que, le sens d'un mot une fois apparu, les mouvements musculaires qui y correspondent y soient étroitement associés; prolonger l'opération jusqu'à ce que ces mouvements soient devenus instinctifs en exerçant progressivement l'élève, d'abord à simplement les répéter, puis à les combiner, pour exprimer librement sa propre pensée.

Tels seraient, si notre théorie est vraie, dans l'ordre où les pose la nature même des choses, les divers problèmes auxquels se ramène celui de l'enseignement d'une langue.

Un texte écrit se prête admirablement à ces diverses opérations et nous ne voyons rien qui y soit également propre.

Nous allons montrer qu'il est possible de le faire revivre, de le retransformer en langage parlé naturel, qu'il peut redevenir dans l'esprit de l'élève, pour peu qu'il soit approprié à son développement intellectuel, à peu près ce qu'il était dans l'esprit de celui qui l'a, une première fois, pensé.

Nous croyons qu'il présente de nombreux avantages, nous ne disons pas sur une conversation improvisée, artificielle, mais même sur une conversation véritable.

Il nous transporte instantanément, sans effort, dans l'ordre d'idées où nous voulons nous placer; nous pouvons le choisir très voisin de la réalité ou très abstrait, usuel, scientifique, littéraire, technique, suivant la langue spéciale que nous voulons faire acquérir.

Il est immuable; nous pouvons y revenir autant de fois qu'il est nécessaire pour en tirer tout le profit possible.

Il est cohérent, ce qui en facilite la divination et en accroît la retentivité.

Enfin la pensée y sera, d'ordinaire, plus énergique que dans une simple conversation, plus propre, par conséquent, à exciter cette activité cérébrale qui paraît indispensable à l'acquisition d'une langue.

Ajoutez que l'intervention de l'œil, concurremment avec l'oreille et la voix, dans l'acquisition de la langue d'un texte, ne peut que la favoriser encore.

Nous faisons donc du texte le centre des exercices scolaires.

Supposons une classe sachant un peu d'allemand, soit qu'elle l'ait appris par une méthode quelconque, soit qu'elle ait été soumise un an ou deux à la méthode enfantine qui sera décrite plus loin.

1. Prenons une vingtaine de lignes d'un texte offrant quelque intérêt et approprié à la force des élèves. Le professeur en dit le sujet, d'un mot, *en français*.

Puis il le lit ou le fait lire à haute voix, lentement, distinctement, tandis que le reste de la classe suit sur le livre; rien ne vient interrompre cette lecture. Une fois qu'elle est terminée, le professeur fait indiquer ou indique lui-même, très sommairement, d'un mot français encore, le sens général du passage.

Ces premières clartés où l'effort personnel de l'élève a déjà quelque part, vont être le point de départ d'un travail méthodique de divination qui aura pour effet de les préciser et de les étendre.

2. Le maître reprend le morceau phrase par phrase et s'efforce d'en faire apparaître le sens[1]. Il y a pour cela différents moyens que l'expérience fait découvrir : on fait appel à des connaissances antérieures, on procède par allusion; on cite des synonymes, des mots plus connus appartenant au même radical; si ce sont, comme il arrivera souvent, dans le cas de l'allemand, des verbes à particules qui empêchent la lumière de se faire, on en expliquera un ou deux très voisins, ou même des verbes français de composition analogue; on s'aidera de l'intonation et du geste; bref, on projettera sur le sens qu'il s'agit de faire comprendre la lumière la plus vive qu'il se pourra et on ne se résignera à traduire un mot, de temps à autre, qu'à la dernière extrémité et encore le fera-t-on de telle sorte que le son français ne tende que très faiblement à s'interposer entre le mot allemand et l'idée; on le prononcera vite, sans y insister; si c'est un verbe, on le dira à l'infinitif; si c'est un nom, au nominatif singulier; de cette manière, l'idée en aura été évoquée en français, sans doute, mais sous une forme où elle n'est pas directement utilisable; pour s'adapter au mouvement de la phrase, elle devra subir une certaine transformation; verbe, par exemple, se mettre à un certain temps, à une certaine personne; or, elle fera, de préférence, l'effort moindre de s'associer à la forme allemande qui est là, sous les yeux, toute prête à être employée.

On reconnaît dans cette maïeutique l'analogue de la première phase du procédé naturel, celle au terme de laquelle on commence à comprendre. Au lieu de durer des mois et de porter sur une

1. Ces explications, pour la plupart, sont données en français.

grande partie de la langue, l'opération a porté sur vingt lignes de texte et a duré un quart d'heure. Au lieu d'être abandonnée au hasard, elle est guidée et stimulée par le professeur; elle est plus féconde et non moins naturelle que dans le cas de la langue maternelle.

3. Le travail de divination, qui ne s'appuie encore que sur des images sonores et visuelles, n'est guère qu'ébauché. Il va maintenant, s'appuyant sur l'articulation, se préciser et s'achever.

Le professeur reprend d'un bout à l'autre, le texte que les élèves ont sous les yeux et pose, en allemand, de petites questions très simples, où toutes les idées sont examinées une à une, minutieusement, et retournées en tous sens. Il demande ce qui est fait, par qui, pourquoi, comment, etc., en suivant l'ordre même du texte, sans en laisser un seul coin inexploré. Pour tenir les élèves en haleine et empêcher l'exercice de devenir artificiel et mécanique, on peut user de divers procédés; on refait, par exemple, la même question sous une autre forme, on revient sur des idées antérieures, on tourne le verbe actif du texte par le passif, ou réciproquement; on pose des questions à côté, on fait des hypothèses au lieu de raisonner sur les faits tels qu'ils ont été énoncés, etc. Les questions, d'ailleurs, se pressent, de plus en plus rapides, de plus en plus difficiles aussi, ne laissant à l'élève d'autre ressource que de suivre de très près le développement de la pensée du texte, s'il ne veut se laisser déborder et s'exposer, par quelque coq-à-l'âne, à faire rire ses camarades et à en voir interroger un autre à sa place.

La réponse doit suivre la question instantanément et être très brève. On recommande d'ordinaire d'obliger les élèves à répondre aux questions qui leur sont posées par des phrases entières où ils font entrer les mots des questions elles-mêmes. Ce genre d'exercice prend par là une allure pénible de leçon balbutiée. Nous croyons, au contraire, qu'il faut systématiquement écarter de la réponse tout ce qui ne correspond pas strictement à la question; il n'est pas naturel, en effet, de répondre autre chose que ce qu'on vous demande, tandis qu'on répète des mots inutiles, la pensée s'évanouit et avec elle, la vie.

La réponse n'est pas improvisée, mais lue; elle est donc correcte. L'élève, d'autre part, n'est pas tenté de traduire, car l'allemand qu'il a sous les yeux est plus à sa portée que ne le serait le français;

l'idée s'associera donc nécessairement à la forme étrangère; il pensera en allemand.

L'activité assez intense que cet exercice impose à l'esprit est extrêmement favorable à l'acquisition d'une langue. L'élève est d'abord comme anxieux en face de cette multitude de petits problèmes qui se posent devant lui; il retourne en tous sens les quelques mots qui lui sont connus et cherche par un effort d'imagination à les relier à l'aide d'un sens que sa raison puisse ratifier. A mesure qu'il parle, il prend plus d'assurance; sa pensée se débrouille, elle « mûrit » sur le mot, avec le mot. Quand à la fin, tout s'illumine, l'idée ne fait qu'un avec son expression, elle est cette expression même.

L'articulation a ici la fonction que nous lui avons reconnue dans l'étude du procédé naturel. Il n'est pas étonnant que les effets en soient les mêmes, seulement plus rapides, à raison de l'intensité plus grande de l'exercice scolaire. De fait, on arrive très vite au ton d'une véritable conversation.

L'élève, cependant, ne parle pas encore, il n'a fait jusqu'ici qu'*imiter*; il n'a pas franchi le second stade du procédé naturel; il s'agit maintenant de lui faire exprimer sa propre pensée.

Cette transition veut aussi être préparée avec quelque précision.

4. On reprend tout le morceau, très rapidement, et le professeur signale dans chaque membre de phrase un ou deux mots essentiels pour le sens[1]. Ces mots sont notés soigneusement au fur et à mesure qu'ils sont énoncés; on va à la ligne à chaque groupe d'idées nouveau; chaque ligne reçoit un numéro, l'exercice lui-même est numéroté. Vingt lignes de texte fournissent une vingtaine de mots répartis sur huit ou dix lignes.

5. On traduit le texte. Tous les points encore un peu douteux se précisent. L'acquisition des idées et de leur expression peut être considérée comme accomplie.

6. On ferme le livre et l'élève n'a plus sous les yeux que le canevas de l'exercice 4. On procède maintenant à la reconstitution

1. On peut, dans ce canevas, doser l'effort qu'on demandera à l'élève quand il s'agira de reconstituer, avec son aide, le texte primitif. On peut y inscrire plus ou moins de mots, des mots plus ou moins importants; on peut les inscrire avec leur forme grammaticale ou sous forme abstraite (les verbes et les adjectifs verbaux à l'infinitif, les noms au nominatif singulier), on peut, en un mot, y laisser d'inconnu, exactement, ce que l'élève est capable d'en découvrir.

du texte, phrase par phrase, en utilisant les mots notés, dans l'ordre où ils se présentent; chacun de ces mots s'anime et devient comme un centre d'attraction autour duquel les idées viennent cristalliser; d'un groupe à l'autre les rapports s'établissent, et bientôt, entre ces mots, en apparence incohérents, la pensée circule, rapide, vivante, continue, et toujours, à mesure qu'elle naît, elle apporte avec elle son expression.

L'élève *parle* maintenant, avec quelques secours encore sans doute, mais dont il n'aura bientôt plus que faire.

7. Une fois le texte reconstitué, le professeur pose quelques questions au hasard et presque toute la classe est capable d'y répondre instantanément, sans la moindre hésitation et sans aucune aide. L'élève *parle*, librement.

La synthèse du texte intéresse tout particulièrement les élèves; elle les sollicite à un effort modéré qui est toujours couronné de succès; ils y trouvent le plaisir de déployer une activité devenue habituelle, ce leur est un véritable délassement.

Les divers canevas sont recueillis avec soin; ils servent à la revision de textes antérieurement analysés, qu'ils conservent très longtemps la propriété de faire revivre.

*
* *

Telles sont les opérations dont l'ensemble nous paraît reproduire dans son essence le procédé naturel. Chacun pourra constater qu'elles conduisent très vite, à peu près aux mêmes résultats.

S'il fallait définir cette méthode d'un mot, nous dirions qu'elle subordonne constamment les signes à la pensée; que, par une sorte d'artifice, elle feint de ne s'occuper que des idées, et de ne voir dans les mots qu'un moyen, qu'un outil à leur service, dont elle abandonne le maniement à la conscience musculaire; s'il fallait lui trouver un nom en rappelant le principe, nous l'appellerions : *Méthode psychologique*; si on voulait la désigner par son caractère le plus important, on pourrait l'appeler *Méthode subconsciente*. Elle est aux antipodes de la méthode indirecte qui, elle, essaye d'atteindre les mots pour eux-mêmes, sans se soucier des idées dont ils sont les signes.

Par un phénomène singulier, mais hors de toute contestation, ces mots étudiés pour eux-mêmes, avec toute l'attention possible, s'évanouissent, décevant mirage, au moment où l'on croit le mieux les tenir, tandis qu'ils se fixent avec une singulière ténacité dans la mémoire quand, sans leur prêter la moindre attention, on se contente de penser avec leur aide.

Indépendamment de ses avantages généraux, la solution que nous proposons de la méthode directe offre celui d'être extrêmement souple et pratique. Elle peut s'appliquer à toute espèce d'enseignement, public ou privé, littéraire, scientifique, commercial, etc., à des classes nombreuses ou non, de force quelconque, même inégale; enfin, elle réussit presque également entre les mains de tous les maîtres [1].

On se demandera sans doute si un même texte est susceptible de retenir assez longtemps l'attention d'une classe pour être su comme la méthode l'exige.

Nous répondrons que l'intérêt, ici, vient moins du texte lui-même que de la dépense d'activité dont il est l'occasion; or celle-là est considérable.

Aussi l'expérience montre-t-elle que cet exercice, s'il est un peu pénible aux élèves indolents, n'en laisse aucun indifférent et passionne littéralement les meilleurs [2].

Au reste, toutes les opérations que la méthode comporte se font très vite; les difficultés y sont si bien divisées que chaque partie en peut être, en doit être instantanément résolue. Une fois que le régime normal est atteint, que tous, maître et élèves, sont suffisam-

1. L'exercice fondamental de cette méthode permet aussi, mieux qu'aucun autre, de se rendre compte de la force exacte d'un élève; il élimine presque entièrement les chances d'erreur dans l'appréciation qu'on en fait; c'est donc l'épreuve par excellence des examens.

2. Un exercice, comme celui-ci, propre à stimuler à un haut degré l'activité cérébrale, à faire des esprits précis, attentifs aux idées et à leurs rapports, des imaginations agiles et ingénieuses, des mémoires sûres, doit être, ou nous nous trompons fort, susceptible d'applications pédagogiques diverses. Et, pour ne pas parler des langues anciennes, il doit aisément s'adapter à l'étude des textes français, où, si souvent, l'élève se tient à la surface des idées et ne pense que des mots! La reconstitution approximative d'un texte, d'après un canevas dressé comme nous l'avons dit, remplacerait avantageusement, par exemple, la leçon de mémoire.

ment exercés, on arrive aisément à « traiter » vingt lignes de texte à l'heure [1].

*
* *

Les exercices scolaires doivent-ils se borner à la divination, à l'analyse et à la synthèse des textes? Nous ne le croyons pas. Ils conduiraient sans doute, portant sur un nombre suffisant de textes, à une connaissance assez rapide et assez parfaite de la langue.

Mais cet exercice, pour les raisons qui le rendent très efficace, est assez fatigant. L'expérience montre qu'il ne trouve les esprits bien dispos qu'à la condition de ne pas se prolonger trop longtemps et de n'être pas renouvelé trop souvent. Nous conseillons d'y consacrer une heure par semaine.

Il est parfaitement inutile d'apprendre toute la langue par le même procédé; ce n'est même pas la manière la plus rapide de l'apprendre.

Une fois qu'un fonds suffisamment étendu de connaissances sûres, instinctives, aura été acquis, il y aura lieu de l'étendre par les procédés abstraits, moins laborieux et plus expéditifs.

Mais d'abord, comment, dans quel ordre convient-il de choisir les textes d'où sera tiré ce savoir fondamental? Nous croyons qu'il ne faut pas trop s'inquiéter de l'ordre des matières et qu'il suffit de varier les textes pour que, spontanément, ils se rattachent les uns aux autres par mille liens plus ou moins mystérieux, de manière à former rapidement, en tous sens, un réseau où la langue entière se trouve emprisonnée. Il ne reste plus alors qu'à subdiviser les mailles, à organiser la masse conjonctive dans les régions qu'on veut mieux faire connaître.

Il ne faut pas non plus, dans le choix des matières, attacher trop d'importance à des distinctions comme celles qu'on voit faire entre les langues objective, subjective, métaphorique, technique, etc.

La langue est une et chacune des cases que vous y établissez artificiellement les contient virtuellement toutes. Il ne serait pas difficile de tirer de la langue de la cuisine, par exemple, celle de la guerre ou de la poésie.

1. On distinguera sans peine, sans qu'il soit nécessaire d'y insister, cet exercice avec tout ce qui le prépare et le suit, des interrogations ordinaires sur les textes et aussi de celles que comporte la méthode *analytique* de M. Bierbaum, de Carlsruhe; il donne, d'ailleurs, des résultats tout autres.

Il est plus naturel toutefois, et aussi plus court, d'apprendre directement quelque chose de chacune de ces langues et de les laisser s'enchevêtrer d'elles-mêmes selon leurs affinités respectives; il convient donc de rattacher les textes aux catégories traditionnelles les plus importantes, la maison, les champs, la ville, l'industrie, le commerce, la guerre, etc.; nous leur imposons encore, nous l'avons dit, la condition d'être intéressants, et enfin celle d'être entretenus bien vivants dans l'esprit par des répétitions incessantes, de manière à fournir un point d'appui solide aux opérations abstraites qui vont s'y rattacher.

Application et extension des connaissances tirées de l'étude des textes. — Les exercices de la méthode indirecte que, l'on s'en souvient, nous n'avons pas proscrits, mais auxquels nous avons reproché de venir trop tôt, de ne reposer sur rien et de fonctionnner à vide, trouveront maintenant leur application. Abstraits, ils le seront de quelque chose, s'ils s'appuient sur le savoir puisé, comme nous l'avons dit, dans les textes; sans cesser d'être vivants, ils introduiront dans l'étude de la langue des vues d'ensemble par où elle pourra être rapidement dominée.

Nous conservons donc l'étude du vocabulaire par listes de mots, l'enseignement grammatical, le thème et la version : seulement tous ces exercices devront être soigneusement adaptés à leur rôle nouveau qui n'est plus, comme dans la méthode ancienne, de faire acquérir une langue de toutes pièces, mais de fixer, de préciser et d'étendre un savoir antérieur.

Vocabulaire. — Nous réduisons d'abord nos textes en listes de mots, de mots étrangers, sans leur traduction française; voici comment nous procédons.

Chaque élève a son cahier de vocabulaire. Un texte une fois connu, il inscrit dans une première colonne, dans l'ordre même où ils se présentent, tous les noms du texte avec leur article; dans une seconde colonne, les adjectifs; dans une troisième, les verbes à l'infinitif en soulignant les verbes forts; dans une quatrième enfin, les mots invariables, toujours dans l'ordre du texte. Ces mots occupent le verso d'une feuille. En face, sur le recto de la feuille suivante, on inscrit : 1° le canevas du texte, tel qu'il a été établi en classe; 2° les deux ou trois locutions les plus usuelles du texte; 3° quelques dérivés des mots les plus importants du texte ou quelques mots de forma-

tion analogue; 4° enfin, une ou deux observations grammaticales également tirées du texte.

Ces deux pages sont l'image vivante d'un texte. Pas n'y est besoin de français; chaque mot inscrit évoque le groupe d'idées tout entier auquel il appartient et se trouve exactement défini par le rôle qu'il y joue. D'ailleurs, chaque colonne de la page de gauche peut servir de canevas pour la revision du texte tout entier. Ce pourra être la leçon d'un jour de reconstituer le texte avec les substantifs seuls, ou avec les adjectifs, ou avec les verbes, ou même, dans une certaine mesure, avec les mots invariables.

Il est donc facile d'entretenir ce vocabulaire parfaitement vivant.

Une deuxième opération consistera à transporter ces mots, et avec eux la vie qui les anime, dans des listes faites d'avance. Par exemple, dans des listes de mots groupés d'après le sens, on souligne tous ceux que les textes ont fait acquérir; on y ajoute ceux qui ne s'y trouvent pas.

Peu à peu ces pages se couvrent de mots soulignés, tous, par hypothèse, parfaitement sus. Ils rayonnent autour d'eux, ils éclairent les mots voisins et leur communiquent un peu de leur vie. Ces mots, avant même qu'on les ait lus, ne sont plus tout à fait inconnus; on s'y intéresse d'avance et on désire les connaître.

Une fois que dans une page de vocabulaire un mot environ sur trois aura été souligné, on pourra donner la page tout entière à apprendre; elle sera bien sue, exactement, intelligemment et sans effort excessif de mémoire.

La grammaire. — Elle est abstraite du texte, non seulement lu, mais parfaitement assimilé. On se rappelle, en effet, que les observations grammaticales sont inscrites en tout dernier lieu, alors que l'esprit, par l'effet de l'habitude, est déjà disposé à s'y conformer. La grammaire est ramenée de la sorte au rôle que nous lui avons assigné et qui est, au fond, celui qu'elle a dans l'étude de la langue maternelle. Quand la grammaire dit à l'écolier français que le futur de « venir » est « je viendrai », elle ne lui apprend que ce qu'il savait déjà; elle le force seulement à réfléchir à la connaissance qu'il possède plus ou moins instinctivement, elle systématise et fixe cette connaissance et lui donne un caractère scientifique, abstrait.

A quoi sert donc la grammaire, demandera-t-on peut-être, si les textes, qui, par hypothèse, sont toute la langue, peuvent être, doi-

vent être parfaitement sus sans son aide? Ce ne serait là qu'un sophisme. Toute règle acquise arme l'esprit d'un pouvoir abstrait, définitif, qui s'exercera sur tous les textes ultérieurs; tous les cas où cette règle trouvera son application sont d'avance prévus. Elle n'aide pas, sans doute, à comprendre le texte d'où elle est tirée, ou elle n'aide que rétrospectivement à mieux le comprendre, mais bien tous les textes suivants. Une règle de grammaire est une loi et en a tous les avantages.

L'enseignement grammatical se bornera-t-il à ces observations consignées à la fin de chaque étude de textes? Restera-t-il morcelé, incohérent? Nous croyons qu'il doit s'organiser progressivement, comme celui du vocabulaire; qu'il ne doit reposer d'abord, en effet, que sur des faits d'observation, mais que les questions ensuite doivent en être traitées dans toute leur généralité, de sorte que les cadres grammaticaux traditionnels se trouvent remplis en fin de compte, comme ils le sont actuellement [1].

Le thème. — L'enseignement grammatical a pour sanction le thème. Pris pour ce qu'il est réellement, c'est-à-dire pour un exercice abstrait sur des mots connus d'avance, comme un moyen de fixer des règles dégagées de textes, il rend de très utiles services. Ainsi envisagé, ce thème ne saurait être qu'un thème d'imitation. Sur chaque texte connu on fera donc un petit thème, où l'on en combinera le vocabulaire, de manière à faire appliquer les deux ou trois règles sur lesquelles on désire attirer l'attention.

De loin en loin, on dictera un thème quelconque pour permettre aux élèves de prendre conscience de leurs progrès.

La version. — Le sujet en peut être un texte analysé et non encore traduit; s'appliquant alors à des idées imparfaitement dégagées, forçant l'esprit à analyser à nouveau et plus minutieusement encore sa pensée qu'il ne l'avait fait à l'aide des termes étrangers, elle constitue un excellent exercice de précision.

1. Il est, dans la grammaire allemande en particulier, un chapitre qu'il convient de développer incomparablement plus qu'il ne l'est d'ordinaire, c'est celui de la composition des mots, notamment des verbes à préfixes; un préfixe tel que *an*, *be*, devrait, si on lui faisait dans la grammaire la place qu'il a dans la langue, y occuper à lui seul une dizaine de pages au moins. Nous considérons comme une cause d'insuccès l'ignorance où les élèves sont laissés des lois de ces composés; elles sont si abstraites qu'ils ne parviennent jamais à les dégager d'eux-mêmes.

On peut encore, comme on le fait d'habitude, donner à traduire un texte quelconque; mais pour que cet exercice ne soit pas à peu près perdu au point de vue de l'acquisition de la langue, il conviendra d'y réduire l'usage du dictionnaire au strict nécessaire; les élèves, au reste, sont moins tentés d'y recourir s'ils sont habitués au travail de divination que nous avons décrit.

On peut enfin conserver l'explication rapide des textes, mais pour des élèves assez avancés déjà qui, eux, tirent profit de tout exercice sur la langue, quel qu'il soit. Il n'y faut pas voir, nous l'avons dit, un moyen d'apprendre une langue dont on ne sait encore que peu de chose; c'est un bon moyen, ajouté aux autres, d'appliquer et de développer ce qu'on a appris par une autre voie.

De la méthode enfantine. — L'exercice de lecture qui est au centre de notre méthode suppose, pour produire tous ses effets, un certain nombre de connaissances antérieures, précises, solides, instinctives, auxquelles on puisse, en toute circonstance, se référer. Nous croyons qu'on emploiera utilement en neuvième et en huitième une méthode *réelle*, associant directement les sons étrangers à des choses réellement vues, à des actions effectivement exécutées. Beaucoup de solutions ont été données de cet intéressant petit problème; elles sont toutes assez bonnes, car l'ordre des matières, ici encore, est secondaire. On peut faire jouer les enfants, leur faire expliquer des images, leur montrer des objets, etc. Nous proposons seulement de faire figurer quelquefois des actions, ce qui est plus commode et aussi plus fécond que de les exécuter matériellement.

Il importe, en effet, de faire, dans tous ces exercices, si l'on veut qu'ils donnent tous les résultats qu'on en peut attendre, une part à la divination s'appuyant sur l'articulation. Car ici plus qu'ailleurs, la théorie s'applique qui veut que l'idée, pour acquérir la propriété d'évoquer instantanément le mot articulé, en soit elle-même née dans une phase antérieure; qu'elle soit, pourrait-on dire, ce mot; que ce mot soit la forme sous laquelle elle vit dans la mémoire. Il faut éviter qu'elle puisse en revêtir une autre. C'est le danger, précisément, des exercices réels qu'ils arrivent, si l'on n'y prend garde, à dépouiller le langage de cette « utilité » dont parle Lucrèce, qui est sa principale raison de vivre dans la conscience. Il vaut donc mieux éviter les pures définitions d'objets montrés comme : « Qu'est ceci? Ceci est un livre. » Le mot, ici, ne sert à rien; l'enfant voit

bien, sans son aide, ce qu'est l'objet montré ; ce mot n'est donc là que pour être appris. Nous ne voulons pas dire qu'il ne puisse s'associer tout de même, par ce moyen, à l'idée, mais enfin ce n'est pas la meilleure manière de l'y associer. Il serait préférable, imitant encore le procédé naturel, de laisser le son « livre » se définir de lui-même; par exemple, le son « table » étant connu et le livre étant sur la table, on pourrait dire et faire répéter : « le livre est sur la table », puis demander : « Qu'est-ce qui est sur la table? » Nous répéterons ici ce que nous avons déjà dit plus haut, que les mots le mieux sus sont ceux sur lesquels on appelle le moins l'attention, mais à l'aide desquels on pense quelque chose.

Ajoutons encore que nous ne voudrions, même dans une classe de neuvième, ni jeux quelconques, ni simples « parlotes », mais un enseignement organisé, comportant des revisions régulières, non pas grammatical, certes, mais orienté déjà vers la grammaire, d'où se dégageraient lentement, comme d'elles-mêmes, quelques notions abstraites qu'on cueillerait, tels des fruits mûrs, sous forme de petites règles bien modestes, à demi concrètes encore, comme : *der* fait *den* au complément direct, *die* et *das* ne changent pas; à *der* (masculin) et à *das* correspond *ein*, partout ailleurs *ein* a les mêmes formes que l'article; le complément en tête « appelle » le verbe, *qui*, *que* le « rejettent »; etc., etc.

On appliquerait ces règles à de petits thèmes bien simples roulant toujours sur des exercices antérieurs.

Nous ne dirons qu'un mot de la leçon de lecture et d'écriture. Nous croyons qu'elle doit suivre l'exercice oral bien su. Tout exercice fini est écrit au tableau, puis lu d'abord par le maître, puis par un élève. Il est ensuite copié et devient la leçon de la classe suivante. De temps à autre, on relit ou on récite en classe plusieurs exercices de suite.

IV. Rôle de la langue maternelle. — Nous avons résolu implicitement cette question, en montrant comment la langue maternelle intervient dans les exercices directs, d'abord pour les organiser, pour les amorcer, puis pour mettre au point et fixer les connaissances encore un peu vagues et flottantes que ces exercices ont développées. Nous l'avons vue intervenir dans le thème, dans la version, dans certaines listes de mots, enfin dans l'enseignement

grammatical. Elle permet de séparer l'enseignement de la chose enseignée. Elle est donc d'un très grand secours et ce serait un véritable non-sens que de vouloir s'en passer.

Mais il est bien entendu que la langue maternelle n'est utile qu'autant qu'elle ne compromet pas le caractère direct de la méthode, qu'elle ne s'interpose pas entre les idées et les termes étrangers au moins pendant la période où s'acquiert le fond instinctif sur lequel doit s'élever, nous l'avons vu, tout l'édifice. Plus tard elle peut servir même à acquérir plus vite qu'on ne pourrait le faire par la méthode directe, des connaissances nouvelles; il arrive un moment, en effet, où la méthode n'importe plus guère; une fois qu'un courant est établi, rapide et vivant, tout ce qu'on y apporte est entraîné, digéré, sous quelque forme que cela se présente.

Conclusion. — La facilité avec laquelle le procédé naturel résout le problème de l'acquisition d'une langue semble indiquer que la solution en est aisée. Nous croyons qu'elle l'est, en effet, même dans une classe et qu'elle se révélera telle une fois que la méthode propre à y conduire sera définitivement fixée et généralement appliquée. Cette méthode définitive, nous ne pensons pas que ces brèves pages l'aient apportée; nous voudrions pouvoir dire qu'elles y acheminent notre enseignement.

MÉMOIRE DE M. PASSY [1]

DOCTEUR ÈS LETTRES,
DIRECTEUR ADJOINT A L'ÉCOLE DES HAUTES-ÉTUDES

Que faut-il penser de ce principe, que « les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie, qu'au moyen de la langue même qu'il s'agit d'enseigner »?

1. Dans son ouvrage, si passionnément discuté, sur l'*Enseignement des langues vivantes*, M. Bréal insiste avec raison sur la nécessité d'une pédagogie des langues vivantes, d'autant plus indispensable qu'il s'agit d'un enseignement qui n'a pas derrière lui une longue tradition. « Pour le latin, le grec, il existe une tradition qui remonte à deux ou trois siècles; cette tradition a pu se modifier dans le cours des temps, l'esprit et les méthodes ont pu changer, mais comme le changement s'est fait peu à peu, et comme tout le monde plus ou moins y a pris part, on constate dans le corps des professeurs un ensemble de vues communes. Il n'en est pas de même pour les langues modernes. Celles-ci se sont introduites à une époque relativement récente; elles se sont introduites un peu au hasard, sous la pression des circonstances, sans vue générale, sans accord préalable. » — C'est parfaitement exact. Néanmoins, il existe bien, pour les langues vivantes aussi, une sorte de tradition; seulement, c'est une tradition qu'on a empruntée, telle quelle ou à peu près, à l'enseignement des langues mortes. Sans se demander, d'une part, si le latin et le grec sont toujours étudiés de la manière

1. 2e prix.

la plus rationnelle, d'autre part, si ce qui peut convenir à ces deux langues est nécessairement ce qu'il y a de mieux pour d'autres, on a transporté, tout d'une pièce, la méthode traditionnelle, des classes d'humanités classiques aux classes de langues vivantes.

Cette méthode, bien que battue en brèche depuis vingt-cinq ans, un peu dans tous les pays, est encore la méthode dominante dans tout le monde civilisé. On l'appelle d'ordinaire la *méthode classique*, et nous adopterons ce nom, quoiqu'il ne soit pas absolument exact.

2. Inutile de décrire en détail la méthode classique; elle est généralement connue. Voici ce qu'en dit un écrivain qui paraît avoir conservé un vif souvenir des exercices abrutissants auxquels elle condamne[1].

« Il n'y a pas si longtemps que j'ai bénéficié de la méthode classique, pour ne pas me souvenir de la joyeuse manière dont on prétendait nous apprendre l'anglais ou l'allemand. On procédait exactement comme pour les langues mortes; autrement dit, on habituait soigneusement nos esprits à concevoir les langues dont usent nos voisins d'outre-Rhin ou d'outre-Manche comme des idiomes morts, des idiomes que l'on ne parle pas, et qui, à l'exemple du latin ou du grec, ne présentent qu'un intérêt littéraire. Nous faisions, pendant des années, des thèmes et des versions. Grâce à quoi, aux examens du baccalauréat, nous étions susceptibles d'expliquer tant bien que mal, et plutôt mal que bien, — un texte de Gœthe ou de Shakespeare. Nous n'aurions pas été capables, en pays étranger, de prendre un billet de chemin de fer ou de demander une chambre à l'hôtel.

« Et non seulement le genre d'éducation linguistique que nous avions reçu nous laissait dans une ignorance profonde des conventions les plus usuelles de la conversation la plus simple, mais encore et surtout, il entraînait le cerveau à ne jamais se pénétrer d'une langue que sous sa forme écrite. La mémoire visuelle, seule exercée, arrivait à annihiler plus ou moins la mémoire auditive. A la rigueur, nous parvenions à traduire dans un anglais ou un allemand bizarrement littéraires la phrase que nous pensions en français. Pour comprendre la réponse de notre interlocuteur, il nous fallait d'abord

1. M. Spronck, *Journal des Débats*, 15 septembre 1897.

en transposer mentalement les sons en caractères d'imprimerie, de manière à voir écrits les mots que nous entendions; ensuite, nous n'avions plus qu'à traduire. C'était toujours l'opération de la version ou du thème qu'il s'agissait d'exécuter aussi rapidement que possible. Et je crois inutile d'insister sur ce que pouvait être l'usage d'un idiome qui comportait ce mécanisme cérébral laborieux et complexe. »

3. A mon tour, je rappellerai seulement que la méthode classique consiste essentiellement en un *travail de construction*; construction lente, détaillée, progressive, des diverses parties de la langue, suivant des règles soigneusement préparées et classées d'avance. Ces règles sont celles qu'une longue observation et une analyse minutieuse ont fait découvrir dans la langue en question; mais elles sont présentées comme des *lois*, auxquelles doit se plier le langage, que, par une singulière fiction, les enfants sont censés construire de nouveau. On les apprend une à une, sans les raisonner, sans montrer comment elles font partie d'un tout. On les compare seulement au langage maternel, en disant, par exemple : « la queue du chat », tournez « le chat sa queue », *the cat's tail*; — comme s'il s'agissait essentiellement, pour faire de l'anglais, d'infliger au français une déformation systématique. — Puis, on fournit à l'élève des matériaux de construction, c'est-à-dire des mots; et on lui fait construire des séries de phrases détachées sur le même modèle, dans l'espoir qu'à la longue, la règle dont ces phrases sont les applications finira par se graver dans sa mémoire; exemple :

La tête du chien. — La main du garçon. — Etc.
head *dog* *hand* *boy*.

Quand on juge la dose suffisante, on passe à une nouvelle règle, et on « l'applique » de même; et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on ait traversé toute la grammaire. Arrivé là, on peut donner à traduire des thèmes suivis, puisque toutes les « règles » qu'il faut « appliquer » sont supposées connues et étudiées; on peut aussi varier un peu les exercices, faire faire des « versions » (qui seront d'abord, elles aussi, des phrases détachées), lire un peu d'un auteur, en traduisant « d'abord mot à mot, puis en bon (?) français », faire apprendre quelque morceau de poésie ou de prose littéraire. Enfin, s'il reste du temps, l'élève pourra essayer de la lecture cursive, et même tâcher

d'exprimer ses propres pensées dans l'idiome qu'il aura si laborieusement étudié.

4. Combien y a-t-il d'élèves qui en arrivent là? Combien y en a-t-il qui parviennent à *savoir* la langue qu'ils étudient, je ne dis pas bien, mais de manière à en tirer une utilité quelconque? — Il y en a peu, je le crains. J'ai fait sous ce rapport des expériences bien tristes. Plus d'une fois, en commençant une classe d'anglais ou d'allemand, avec des jeunes gens ou des jeunes filles d'un certain âge, et en faisant connaissance avec mes nouveaux élèves, j'en trouvais quelques-uns qui avaient étudié la langue pendant deux ou trois ou même cinq ou six ans, à raison de 2 ou 3 heures par semaine. M'attendant naturellement à les trouver déjà forts, j'essayais de causer un peu avec eux; mais je devais bientôt m'apercevoir qu'il ne leur restait pas grand'chose de leur travail, si ce n'est trop souvent un profond dégoût pour la langue qu'ils avaient essayé d'apprendre, et la conviction indéracinable qu'ils ne pourraient jamais arriver à la savoir. Aussi, au bout de quelques semaines, ils étaient en queue de la classe! — Je connais un homme, d'une intelligence à bien des égards supérieure, qui a fait de l'anglais pendant sept ans, trois heures par semaine. Non seulement il ne lui est rien resté de ses études, mais il semble avoir perdu la faculté de rien apprendre dans ce domaine. Marié à une Anglaise, qui parle souvent anglais devant lui à ses frères et sœurs ou à ses enfants, il n'a jamais été capable de dire ou de comprendre une seule phrase. — Tout le monde peut constater des cas analogues.

5. Beaucoup de maîtres, de fait, ont absolument renoncé à faire savoir à leurs élèves la langue qu'ils enseignent. Quelques-uns ont la franchise de le dire. Voici ce qu'écrivait M. Dubeuvron dans l'*Union universitaire* de mai 1894 : « Quant à ce qui est de mettre nos élèves en état, à la fin de leurs études, de soutenir une conversation de longue haleine avec des étrangers, c'est tout simplement une utopie, dont la recherche vaine a plus nui aux langues vivantes qu'on ne se l'imagine généralement. Que nos élèves sachent se tirer d'affaire au bout de quelques mois de séjour en Angleterre ou en Allemagne, c'est tout ce qu'on peut leur demander. » — Comme on voit, ce principe aboutit à sacrifier la presque totalité des élèves, qui, à ce compte, n'apprennent rien d'utile, au très petit nombre que les circonstances laisseront aller ensuite passer « quelques

mois » à l'étranger. Mais ceci même est une illusion. Un élève qui a passé des années à étudier une langue sans la savoir, s'il va dans le pays où cette langue se parle, est *beaucoup plus mal préparé* que celui qui n'a jamais fait d'études. Cette proposition peut paraître paradoxale (et pourtant un peu de réflexion en fait entrevoir les raisons), mais l'expérience est faite et se répète tous les jours. Bien des Anglais viennent en France sans savoir un mot de français; alors ils l'apprennent, quelquefois mal, quelquefois aussi assez bien; il y a, par exemple, des *jockeys* qui ne parlent pas mal du tout. Mais un jeune Anglais qui a fait du français pendant quelques années chez lui, et qui vient en France « pour se perfectionner », c'est un cas désespéré; il n'apprend plus rien. Il y a des exceptions, mais si peu nombreuses, qu'on peut bien dire qu'elles confirment la règle.

6. En somme, voici comment on peut résumer les résultats de l'enseignement des langues vivantes par la méthode classique. Le plus grand nombre des élèves ne les apprennent pas, et le temps qu'ils y passent est absolument perdu. Quelques-uns, sans les apprendre, acquièrent pourtant certaines connaissances qui pourront leur être profitables. Un très petit nombre arrive à les savoir réellement; mais au prix de tant d'efforts et de sacrifices, qu'on peut bien se demander s'ils n'ont pas payé trop cher une connaissance, très utile et très agréable, mais dont après tout on peut se passer.

7. C'est qu'en effet la méthode classique, la méthode de construction de la langue étrangère, part d'un principe tout à fait erroné. Elle serait déjà fort critiquable, s'il s'agissait en effet de construire, d'édifier quelque chose. Pour apprendre à quelqu'un à fabriquer une machine, une bicyclette par exemple, il vaudrait mieux lui donner d'abord une idée de l'ensemble, que de lui présenter les différentes parties démontées, et de lui apprendre successivement à faire les vis, les écrous, les pédales, les rayons, puis à assembler le tout. Mais en fait il n'y a aucune analogie entre l'acquisition d'une langue et la construction d'une machine. La machine existe, c'est la parole humaine, ou si on veut, la faculté (physique et intellectuelle) de parler; il s'agit simplement d'apprendre à s'en servir d'une manière déterminée. Ce n'est pas une construction qu'il faut exécuter, c'est une *habitude active* qu'il faut acquérir. Pour reprendre la comparaison de la bicyclette, notre élève se trouve dans la position d'un homme qui possède une bicyclette, mais qui ne sait

pas s'en servir. Lui donnerons-nous, successivement, une série de leçons sur l'activité du cycliste comparée à celle du marcheur, sur le mouvement des pédales, le mécanisme du guidon, la manœuvre du frein? Non certes; nous lui montrerons comment font ceux qui savent monter, en dirigeant son observation sur les points importants; et nous l'aiderons à imiter, en lui évitant d'abord les difficultés, en guidant son imitation, en la corrigeant quand elle est défectueuse.

8. L'*imitation*, c'est là en effet le secret ouvert de la bonne acquisition d'une langue. C'est par l'imitation — l'imitation naturelle, spontanée, irréfléchie — que le petit enfant apprend sa langue maternelle, sans fatigue, sans effort pénible, sans travail intellectuel exagéré. Il peut même en apprendre plusieurs simultanément. Bien des enfants apprennent en même temps, soit le breton et le français, soit le basque et l'espagnol, soit le gallois et l'anglais, soit le suédois et le finnois, soit l'arménien et le turc; il ne paraît pas que leur intelligence en soit surchargée; au contraire, ces enfants bilingues se montrent souvent plus intelligents que d'autres.

9. C'est aussi l'imitation, non la construction, qui doit être la base d'une méthode rationnelle pour l'acquisition d'une langue étrangère, quand il s'agit, non plus d'un bébé qui ne sait pas encore parler, mais d'un enfant qui possède déjà une langue et doit en apprendre une autre. Tous ceux qui veulent réformer l'enseignement sont d'accord là-dessus; et tous pensent que l'imitation dont il s'agit doit ressembler, dans ses grands traits, à l'imitation spontanée du bébé. C'est là, en effet, notre modèle tout indiqué : le simple fait que le bébé apprend sa langue et peut en apprendre plusieurs, nous montre qu'il possède une bonne méthode, et que nous ferons bien de le prendre pour guide.

10. Toutefois, la plupart des pédagogues progressistes sont d'avis qu'il ne faut pas copier servilement la « méthode naturelle » du petit enfant, quand on veut instruire un élève déjà grand. Les circonstances ne sont plus les mêmes; elles sont moins favorables sous certains rapports, plus, sous d'autres. L'élève ne possède plus au même degré que le petit enfant, la faculté, le goût d'imitation irréfléchie. Il a des habitudes de penser, des manières de s'exprimer, qui sont devenues pour lui une deuxième nature, et dont il aura peine à se défaire. Enfin, il a autre chose à faire; il ne peut pas

passer son temps à apprendre une langue; et ses instructeurs ne peuvent pas passer le leur à la lui enseigner. En revanche, sa mémoire s'est fortifiée, il a appris à raisonner, il sait faire un effort de volonté; il commence à *connaître* sa propre langue, qu'il s'est d'abord contenté de *savoir*. Surtout, tandis que le bébé recevait, en même temps que les mots, les notions mêmes que ces mots représentent — apprenait pour ainsi dire à *penser* en même temps qu'à *parler* — notre élève a déjà sur tous les objets qui l'entourent des notions passablement précises et complètes; il doit seulement apprendre à exprimer ses notions d'une manière nouvelle, à revêtir sa pensée d'un vêtement nouveau.

11. Ce serait absurde de ne pas tenir compte dans l'enseignement, de cette différence entre un bébé et un élève de douze ou quinze ans. Il y a pourtant des maîtres qui l'ont fait, qui ont essayé d'appliquer, dans toute sa rigueur, la « méthode naturelle » (ont-ils poussé l'amour du principe jusqu'à se croiser les bras en face de leur classe, attendant, pour dire quelque chose, qu'un sujet de conversation se présente « naturellement » ?). Les résultats qu'ils ont obtenus sont moins pitoyables, certainement, que ceux des maîtres classiques; mais ils ne sont pas, en général, bien brillants.

12. Une pédagogie rationnelle, au contraire, doit prendre l'imitation spontanée comme point de départ; rechercher en quoi elle est défectueuse au point de vue de l'acquisition rapide et sûre d'une langue; rechercher en quoi les circonstances différentes en exigent la modification; et poser ainsi les principes d'une bonne méthode d'enseignement scolaire des langues vivantes; méthode qu'on pourrait appeler, peut-être, par opposition à la méthode classique d'une part, à la méthode naturelle de l'autre, la *méthode d'imitation raisonnée*.

Essayons d'en décrire rapidement les débuts. La réponse à la question spéciale qui forme le sujet de cette étude, se présentera presque d'elle-même.

13. Comment le petit enfant apprend-il sa langue?

Tout d'abord, en entendant prononcer certaines combinaisons de sons dans des circonstances toujours les mêmes, il apprend à attacher un sens à ces combinaisons; il apprend à *comprendre*, d'abord des phrases, puis des mots isolés. Bientôt, quand des circonstances analogues se présentent, il apprend à imiter, à *redire* plus ou moins

bien, ces phrases et ces mots. Grâce à des répétitions constantes, il *s'habitue* à reproduire sans effort appréciable de réflexion, les phrases et les mots que les circonstances évoquent. Enfin, par un travail d'analogie, il apprend à *former* à son tour des phrases nouvelles adaptées à ses besoins, en combinant les mots qu'il connaît sur le modèle des phrases qu'il possède déjà. Arrivé là, *il sait parler*. Il lui reste, sans doute, à enrichir peu à peu son lexique, et aussi à découvrir des tournures et des locutions nouvelles (dans ce sens, on n'arrive jamais au bout); mais l'essentiel est fait; il possède sa langue.

Nous suivrons la même marche générale, mais en graduant les difficultés, en nous arrangeant pour économiser le temps et pour supprimer ce qui n'est pas directement utile.

14. Tout d'abord, il s'agit de faire comprendre. Le petit enfant, lui, commence par entendre une foule de choses qu'il ne comprend pas. Souvent c'est seulement lorsqu'il a entendu répéter une expression un grand nombre de fois qu'il arrive à en saisir le sens; souvent aussi il la comprend de travers, et doit plus tard rectifier l'idée qu'il s'en est formée [1]. Il y a là une grande dépense de temps, qui est véritablement perdu au point de vue de la langue; ce qui du reste n'est pas nécessairement un inconvénient dans le cas du petit enfant, car ce temps est peut-être utilement employé pour le développement de la pensée. Dans notre enseignement, au contraire, nous ne devons rien dire sans que l'enfant en comprenne aussitôt le sens. Il y a pour cela plusieurs règles.

15. En premier lieu, il ne faut parler que de *choses* que l'enfant comprend bien, de choses connues, familières. Le moment viendra où la langue étrangère servira de *moyen* pour apprendre des choses nouvelles; mais pour le moment ce n'est qu'un *but*, et pour l'atteindre, il faut nous placer sur un terrain déjà solide. Les objets qui se trouvent sous les yeux des élèves forment la meilleure base d'opé-

1. La petite fille d'un de mes frères avait appris à connaître un caniche noir du nom de *Mars*. Rencontrant un jour un caniche blanc, elle s'écrie : « Tiens, voilà un mars blanc ! » — Pour elle, le nom propre *Mars* avait le sens qu'a pour nous le nom commun *caniche*; elle avait mal compris le langage de ses parents, généralisé un mot spécial. C'est ainsi que les langues se transforment; comparez *foie*, de *ficatum*, pour *iecur ficatum*, « du foie aux figues »; *truie*, de *troia*, pour *porcus de Troia*, « un porc Troyen ».

rations; à l'aide de quelques gestes, on est presque sûr d'être compris en parlant de la salle d'école, du mobilier scolaire, des enfants eux-mêmes, du corps humain, du vêtement. Cette série de sujets épuisée, on peut avoir recours à des objets apportés par le maître, puis à des images[1]. Enfin, il est facile d'évoquer devant l'esprit des élèves tout ce qui, dans la vie usuelle, leur est bien familier. La vie de famille, les repas, la promenade, les jeux; — les occupations ordinaires de la campagne et de la ville; les métiers usuels; les phénomènes naturels les plus connus; voilà autant de sujets, autant de *tableaux* que l'imagination des enfants n'a pas de peine à *voir* clairement, et dont, par conséquent, il n'est pas difficile de parler d'une manière intelligible. On n'a que l'embarras du choix[2]!

16. Une autre règle à observer pour être bien compris, quand on parle de quelque chose de nouveau et que les gestes pourraient ne pas rendre parfaitement clair, c'est d'éviter tout ce qui est *arbitraire* dans le choix des idées. Si on décrit une action familière, il faut énumérer, avec beaucoup de détails, les diverses parties de l'action, *dans l'ordre où elles se suivent réellement*; l'élève devine tout de suite de quoi vous parlez. Quel est l'enfant qui ne comprendra pas une série comme celle-ci, accompagnée d'une mimique expressive : « Je marche vers la porte; je m'approche de la porte, je m'approche et je m'approche encore; j'arrive à la porte; je m'arrête à la porte. J'allonge le bras, je prends le bouton, je tourne le bouton, j'ouvre la porte. Je tire la porte; la porte cède, la porte tourne sur ses

1. Pour un emploi intelligent des images, voir Bossert et Beck, *Cours d'allemand*; A. Beljame, *English readers*.

2. Cette faculté de l'imagination enfantine a été bien mise à profit par M. Gouin et ses disciples. Mais nous ne pouvons pas les suivre, quand ils veulent faire exclusivement usage de cette évocation d'images mentales, et rejettent le secours des images visibles, les leçons sur des objets réellement présents, etc. Pour évoquer une image, ils sont souvent obligés de parler quelque temps en langue maternelle : temps perdu. Ex. (Brekke, *Gouins metode*, p. 25) : « Je vais vous apprendre comment se dit *couteau* en anglais. Ça s'appelle *knife*, *knife*. Pensez à un couteau que vous connaissez. Pouvez-vous le voir ? C'est un *knife*. Vous voyez le manche : c'est le manche d'un *knife*. Vous voyez la lame polie : *knife*. Tâtez la pointe, comme elle est pointue : *knife*, *knife*. Prenez-le dans votre main : c'est un *knife*. » — Je trouve plus simple et plus profitable de tirer un couteau de ma poche et de dire : *This is a knife. I open the knife. This is the handle, this is the blade*, etc.

gonds, la porte tourne et tourne encore; la porte s'ouvre toute grande; je lâche le bouton » (Gouin).

17. Enfin, les phrases doivent être choisies de telle manière que chaque mot serve à faire comprendre ou retenir les autres. Il faut, par conséquent, éviter en général les énumérations. Si je dis, en anglais, *On the table there are dishes, plates, forks...*, il n'y a rien qui indique à l'élève que *dishes* signifie « plats » plutôt que « verres »; même, il est naturellement porté à croire que c'est *plate* qui veut dire « plat ». Mais si je dis *I take the potatoes from the dish and put them on my plate*, il suffit qu'il comprenne un seul mot important pour être bien près de tout comprendre. De même dans une phrase comme *The sun rises in the east and sets in the west* (Sweet).

18. C'est ici que nous voyons se poser tout d'abord la question de la traduction. On peut en effet se demander : « Pourquoi chercher tant de moyens pour se faire comprendre, quand il en existe un si simple : *traduire* en langue maternelle chaque mot, chaque phrase de la langue étrangère? »

Il y a là, en effet, un moyen qui n'est pas à la portée du bébé, mais qui semble au premier abord devoir être très utile. Pourquoi ne pas nous en servir?

Parce qu'il faut, dès le début, nous proposer comme un but à atteindre aussi vite que possible, d'amener nos élèves à *penser dans la langue étrangère*, c'est-à-dire à rattacher directement les expressions de la langue aux idées qu'elles représentent. Autrement, s'ils prennent l'habitude de traduire, ils se persuaderont involontairement qu'il y a équivalence parfaite entre les mots des deux langues. Combien cette idée est loin de la réalité!

« Les langues, dit M. Bréal, ne se correspondent pas entre elles; les mots d'un idiome n'ont point dans l'autre leur équivalent exact et complet, comme les cases d'un damier correspondent aux cases d'un autre damier. S'il en était ainsi, ce ne serait presque pas la peine d'en apprendre plusieurs. On raconte que Catherine de Médicis, à qui l'on disait que Scaliger savait vingt langues, répondait : « C'est vingt mots pour une idée; j'aimerais mieux vingt idées pour un mot ». — Elle se trompait en ce qui concerne Scaliger, elle ne se trompait pas moins en ce qui concerne les langues. Chacune a sa manière de peindre et d'interpréter la réalité. »

19. Voyez, pour prendre un exemple, de combien de manières

le verbe anglais *get* doit se rendre en français! *I've got a book*, « j'ai un livre ». *Got a cold?* « Es-tu enrhumé? » *He's getting up*, « il se lève ». *Are you getting on?* « Ça marche-t-il? » *Get away!* « Va-t'en! » *Get me a pen*, « cherche-moi une plume ». *We're getting old*, « nous vieillissons ». *I'm getting tired of that*, « j'en ai assez ».

Inversement, peut-on indiquer un équivalent régulier de notre verbe « faire »? « Qu'est-ce que tu fais? » *What are you doing?* « Tu as fait une faute », *you've made a mistake.* « Il a fait sa rédaction », *he's written his composition.* « Nous faisons une promenade », *we're taking a walk* (ou : *a ride*, *a drive*). « Faisons une partie de balle », *let's have a game of ball.* « Ça lui a fait de la peine », *it gave him pain.* « C'est bien fait », *serves him right.* « Qu'est-ce que ça me fait? » *What do I care?* « Ça ne fait rien », *never mind.*

« Demandez à un lycéen, dit encore M. Bréal, comment on dit en latin, faire, il vous répondra, sans hésiter, « Facere ». — Et en grec? « Poieîn ». — Adressez la même question à un enfant qui parle également bien l'allemand et le français. Il m'est arrivé de tenter l'épreuve. L'enfant m'a répondu : « Cela dépend. Dites-moi la phrase. » — C'est qu'en effet, le verbe *faire* se rend en allemand très différemment selon les locutions : « Il fait beau. — Dieu a fait le ciel et la terre. — Faire un discours. — Faire des armes. — Faire le maître. — Je n'en ai que faire. — Faire bâtir. — Il fait jour. — Une femme bien faite. — Être fait à un métier. — Comme le voilà fait! » etc. Vous voyez la différence. Le collégien est habitué à traduire; l'enfant qui a appris l'allemand par l'usage ne traduit pas. »

20. « La grande difficulté, disent à leur tour J. Passy et A. Rambeau[1], quand on est sorti de la première enfance, c'est d'apprendre à penser dans la langue étrangère; et voilà ce qu'aucune grammaire, aucun dictionnaire, aucune version, aucun thème ne peut donner. Nous allons plus loin; nous croyons que la traduction et surtout le thème est le meilleur moyen d'empêcher de pénétrer dans la pensée étrangère. Pour y arriver, il faut s'émanciper de la langue maternelle, véhicule et forme de la pensée nationale à laquelle le thème nous enchaîne. Félix Franke a très bien montré comment la traduction introduit dans l'opération de la parole des complications

1. Introduction à la *Chrestomathie française.*

inutiles qui la ralentissent et l'empêchent. Si, en effet, dans notre langue maternelle nous parlons d'une *chaise*, nous passons directement de l'idée au mot. C'est là qu'il faut en arriver aussi dans la langue étrangère; c'est au concept de l'objet et non au mot de notre langue qu'il faut rattacher le mot étranger. Mais que fait la méthode des traductions? C'est le mot *chaise* qu'elle associe au mot étranger, *chair* ou *Stuhl*; de sorte que l'opération peut se figurer comme suit : 1° idée de chaise; 2° mot chaise; 3° mot *chair*; au lieu de l'opération beaucoup plus simple et tout à fait parallèle à l'opération qui a lieu pour la langue maternelle : 1° idée de chaise; 2° mot *chair*.

« Ceci n'est rien parce que le mot choisi représente une idée simple et matérielle, identique en toutes langues ou à peu près. Mais si nous envisageons des mots représentant des concepts compliqués, plus ou moins différents dans chaque pays, la difficulté augmente.

« La traduction — précieuse ici pour des linguistes déjà forts, parce qu'elle leur apprend à rendre conscientes ces différences, à les analyser et à s'exercer dans l'art si difficile des équivalences de phrases qui est tout l'art du traducteur — est une véritable trahison au début de l'enseignement, parce qu'elle fausse le sens du mot étranger en paraissant établir une identité qui n'existe pas. Est-il juste de traduire *apprendre* par *learn* et *teach* par *enseigner*? Le sens et l'emploi des mots ne se recouvrent nullement. Ou bien peut-on dire que *love* soit identique à *aimer* et *like* à *me plaire*? En aucune façon. Quelle équivalence établir entre les prépositions et adverbes français et anglais, dont les nuances de sens et d'emploi sont si difficiles pour l'étranger? Les mêmes complications se rencontrent dans certains rapports grammaticaux : on désigne *la sœur de lui* par *sa sœur* en français, par *his sister* en anglais, mettant le pronom au féminin dans la première langue, au masculin dans la seconde. Les deux rapports se conçoivent facilement en eux-mêmes; par la conversation habilement dirigée et la répétition, il est facile de créer dans une langue une forte association avec le possesseur, dans l'autre avec l'objet possédé. Mais la traduction embrouille et la règle ne débrouille pas, à preuve les innombrables fautes réciproques des élèves anglais et français. »

21. Aussi, quand on prend l'habitude de traduire sa propre langue en parlant la langue étrangère, on ne parvient presque

jamais à s'exprimer d'une manière idiomatique. Les fautes que font les étrangers en parlant français proviennent le plus souvent de traductions. Souvent ils arrivent ainsi à dire tout autre chose que ce qu'ils veulent. — Une Norvégienne à qui on avait rendu quelque service, écrit pour remercier, et ajoute : « Je regrette de vous avoir fait tant de peine » (*gjort Dem saa meget bryderi*), pour « de vous avoir donné tant de peine ». — Un jeune Anglais en séjour chez mon père, quand il voyait un enfant pleurer, s'écriait régulièrement : « Oh! quelle est la matière, quelle est la matière avec vous? » (*what's the matter with you?*) — Un autre, s'installant dans une pension, demande à la maîtresse de maison de faire mettre dans sa chambre « une poitrine de caleçons » (*a chest of drawers*). — Un professeur suédois, grand partisan de la réforme (mais d'une réforme *très* modérée!), écrit à la dame chez qui il avait logé en France, en se félicitant d'avoir fait connaissance « avec de gens (*sic*) qui ne cherchent pas à vous séduire par une apparence fausse d'aisance ». — Le poète Tennyson, voyageant avec un ami, est introduit dans une chambre d'auberge où flambe un bon feu. Sortant pour faire un tour en ville, il dit à l'aubergiste : « Ne laissez pas le feu sortir » (*dont let the fire go out*), en prononçant *feu* à peu près comme *fou*; l'aubergiste, croyant qu'il s'agit de l'ami atteint d'aliénation mentale, ferme la porte à clé. Bientôt le voyageur, se voyant enfermé, commence à frapper et à crier; l'aubergiste se félicite d'avoir agi si énergiquement, et Tennyson, en rentrant, trouve le feu éteint et son ami à moitié fou de colère. — Un prédicateur anglais, parlant à un auditoire français sur un texte de l'Apocalypse, répétait avec conviction : « Buvez l'eau de vie, mes frères; buvez l'eau de vie librement! » (*drink the water of Life freely*).

22. Pour éviter des bévues de cette sorte, pour habituer les élèves à sentir instinctivement ce qui est juste et ce qui ne l'est pas, il n'y a qu'un moyen : étudier chaque langue autant que possible en elle-même, sans traduction. — M. Bréal va jusqu'à conseiller d'enseigner de préférence des phrases dont le mot à mot soit impossible, comme en allemand, *Wie geht's dir? Wie alt bist du? Was hast du vor? Ich brauche wasser. Es ist mir einerlei. Meine Mutter reist ab* [1].

23. Ne nous effrayons pas d'ailleurs. Il est bien moins difficile

1. *Maître phonétique*, 1892, p. 52.

qu'on ne croirait de se passer de la traduction. Si on choisit bien ses sujets de conversation, si on sait appuyer son parler par une mimique suffisamment expressive, on est presque toujours compris facilement. J'entends, le sens général est compris; les mots individuels ne le sont peut-être pas; mais qu'est-ce que ça fait? « Peu importe, dit encore M. Bréal[1], qu'au commencement l'enfant ne se rende pas un compte très clair de la valeur grammaticale de chaque mot. S'il sait sa phrase d'une manière imperturbable, il entre en possession du moule; c'est le point capital. Il sera temps pour lui plus tard de réfléchir sur le sens du tour qu'on lui a appris. » — Apprendre à saisir l'ensemble avant les détails, c'est une idée qui peut paraître effrayante, dans notre siècle d'analyse à outrance. C'est pourtant la marche naturelle et normale; c'est ainsi que fait le petit enfant; c'est ainsi que font les sourds-muets auxquels on apprend à lire sur les lèvres, et qui comprennent des phrases simples, bien avant de pouvoir distinguer l'articulation d'un son isolé[2]; c'est ainsi que nous faisons nous-mêmes lorsque nous considérons l'ensemble d'un paysage avant d'en examiner les parties une à une. Une bonne pédagogie ne devrait jamais l'oublier!

24. Bientôt, du reste, on peut faire comprendre un mot nouveau en l'expliquant au moyen de mots déjà connus. Ainsi on dira : *a very big watch is called a clock; — a chair without a back is a stool; — the cat is an animal that says « meow »; — the elephant has a very long nose, which is called a trunk*, etc. — C'est un excellent moyen de faire repasser sans effort et sans ennui ce qu'on a appris; ceci pour rassurer les personnes qui verraient dans ces moyens « détournés » de faire comprendre, une simple perte de temps.

25. Comme il faut éviter toute exagération, je m'empresse d'ajouter qu'il ne serait pas bon de rejeter, absolument et systématiquement, tout recours à la langue maternelle. Il peut arriver — par exception — qu'on soit trop pressé pour se servir des gestes et des explications en langue étrangère. En outre, il est très possible, très probable même, qu'il y a dans la classe un gamin peu intelligent ou peu attentif, auquel le vrai sens échappe sans que le maître s'en aperçoive. On fera donc bien, très souvent, *après* les autres expli-

1. *Enseignement des langues vivantes*, p. 48.
2. C'est un fait constant.

cations, de donner (ou de faire donner par un élève qui a compris) l'équivalent français d'une nouvelle locution étrangère. Seulement cette traduction devra être libre, le funeste exercice du mot à mot étant rigoureusement banni; et on devra sentir que c'est un pis-aller, une manière de mettre les points sur les *i*, à l'usage des imbéciles et des paresseux.

C'est dans cette mesure, et dans cette mesure seulement, que j'admets l'usage de la traduction pendant les débuts. — Mais il s'agit, notons-le bien, de la traduction courante, employée comme moyen de faire comprendre; non pas de la « version », encore moins du « thème ». Ce dernier exercice n'a pas d'autre but que de faire « appliquer » et retenir les règles de grammaire. Nous verrons plus loin par quoi nous le remplaçons.

26. Ce n'est pas tout d'arriver à *comprendre* les expressions étrangères; l'élève doit apprendre à les reproduire, à les *redire* à son tour. Ici encore, il nous faut modifier considérablement la méthode naturelle.

27. L'enfant qui apprend à parler ne s'essaye généralement à redire les mots que longtemps après qu'il les a compris. D'abord, parce qu'il trouve beaucoup plus difficile de reproduire que de comprendre. Ensuite, parce qu'il n'a pas toujours besoin d'employer lui-même, tout de suite, les mots qu'il comprend : bien souvent l'occasion de s'en servir ne se présente que longtemps après; et dans l'intervalle, il peut bien arriver qu'il les ait oubliés. De là une grande perte de temps.

Nos élèves aussi arrivent plus facilement à comprendre qu'à redire; et il y a bien certaines phrases, de celles que le maître a occasion de répéter constamment, que nous pouvons nous contenter, pour l'instant, de leur faire comprendre. Mais pour ce qui fait proprement l'objet de l'enseignement, nous devons éviter la perte de temps qui est évidente si l'élève apprend un jour à comprendre, puis plus tard doit rapprendre pour imiter. Nous condenserons le travail; dès que l'enfant comprend quelque chose, nous tâcherons de le lui faire imiter.

28. Seulement, il y a manière et manière d'imiter. On peut imiter comme une machine, répéter au commandement les paroles du maître. Le maître a dit : *the book is on the table*, il a expliqué ce que ça signifie; maintenant il dit aux élèves de répéter; chacun répète

à son tour, on corrige ce qui ne marche pas bien, et quand tous peuvent dire la phrase couramment, tout est dit. C'est un travail de perroquet, peu récréatif pour le maître et les élèves; peu profitable aussi, car il n'y a pas dans l'esprit des enfants de lien solide entre le sens des mots et leur forme; ils récitent sans penser à ce que ça veut dire, et par conséquent ils oublient bientôt.

On peut, au contraire, imiter rationnellement, c'est-à-dire, employer les expressions qu'on a entendues, dans les circonstances où on les a entendues. C'est ce que fait le petit enfant, puisque, d'instinct, il n'emploie les phrases qu'il sait que lorsqu'il en a besoin. Comme nous voulons que nos élèves les emploient tout de suite, nous créerons artificiellement le besoin de s'en servir.

29. Ceci peut se faire facilement au moyen de petits *dialogues*, dans lesquels les questions et le commandement jouent un grand rôle. Ainsi, j'ai dit aux enfants : *My name is Paul.* Je m'assure qu'ils ont compris, puis je leur dis : « Maintenant, je vais vous demander vos noms. *What's your name, my boy?* » Tout naturellement (s'il comprend) il répond : *My name is John.* Je pose la même question à d'autres. Puis je dis à l'un : *Ask me my name;* ou *Ask that boy his name;* et tout aussi naturellement il dit à son tour : *What's your name?* — Ou bien, je me lève en disant : *I get up ;* puis je dis à un enfant : *John, get up*, et je lui fais dire : *I get up.* Ensuite je dis à un autre : *John gets up;* et quand j'en fais lever un autre, je demande : *What does Harry do?* et on me répond : *Harry gets up.* Après quoi j'arrive à *Tell Edward to get up; Ask John what he does; Ask Harry what Peter does;* etc., toutes questions appelant naturellement **des réponses que les enfants sont en état de donner**, amenant par conséquent une reproduction rationnelle.

30. Peu intellectuels, ces dialogues, me dira-t-on. Je ne dis pas non; pourtant ils le sont au moins autant que les phrases des « thèmes d'application ». Ils conviennent, apparemment, au degré de connaissance de l'élève débutant. En tout cas, ils suffisent pour éveiller et maintenir l'intérêt, comme j'ai pu souvent m'en assurer. Il y a quelques années, j'avais organisé pour cinq très jeunes enfants, mes neveux et nièces, un tout petit cours d'anglais. La première leçon a roulé sur l'emploi de *get up.* Il fallait voir les enfants, la leçon finie, courir tout joyeux à leurs parents, et leur dire : « L'oncle Paul nous dit *get up*, pour nous faire lever; et nous, nous répon-

dons : *I get up* ». — Un peu plus tard, me trouvant à Kristiania, Mlles Tostrup et Lindorff, directrices d'une école de filles, m'ont prié de mettre en train l'enseignement de l'anglais et du français dans leur établissement. J'ai dirigé cet enseignement pendant trois semaines; et quand j'ai dû quitter, mes jeunes élèves m'ont dit avec un accent de regret qui ne pouvait pas être simulé : « *Det var frygteligt morsomt!* (C'était terriblement amusant!) »

Amuser les enfants, les intéresser à leur travail, c'est quelque chose, n'en déplaise à ceux pour lesquels sérieux est synonyme d'ennuyeux. Mais ce qui est plus important, c'est qu'à l'aide de ces dialogues, on les habitue à employer les expressions de la langue étrangère avec un sentiment de réalité : on les prépare insensiblement à *penser en langue étrangère.*

31. Comprendre, c'est bien; redire, c'est mieux; mais ça ne suffit pas encore. Il faut que ce qui a été appris devienne vraiment la propriété de l'élève, qu'il le retienne, qu'il s'y habitue, qu'il puisse s'en servir sans effort appréciable.

Ce qui a été appris par une méthode vivante comme nous venons de la décrire, se retient beaucoup mieux que ce qui est simplement appris par cœur; c'est un fait d'expérience que j'ai souvent constaté. Mais enfin, il ne faut pas trop se fier à la mémoire enfantine. Pour que l'élève retienne d'une manière durable, il n'y a qu'un procédé, la **répétition**. Non pas la répétition machinale de phrases toujours les mêmes, mais l'emploi des mêmes mots et des mêmes tournures dans des combinaisons infiniment variées. Il faut que l'enfant apprenne à dire, et à dire facilement, sans la moindre hésitation, tout ce qui peut se dire avec le matériel linguistique dont il dispose; qu'il possède, pour parler avec Sweet, une maîtrise parfaite d'un nombre d'expressions limité (*a perfect command of a limited number of idioms*).

32. Limiter l'enseignement, c'est en effet la condition essentielle de la répétition. On ne peut guère être trop rigoureux sur ce point. Deux ou trois mots nouveaux par leçon, c'est bien assez pendant les commencements. Seulement, que ces mots soient choisis parmi les plus utiles, les plus indispensables; alors, en quelques mois, les élèves sont en possession de ce qui est d'un usage courant [1]. Il est à peine besoin de dire que les mots nouveaux doi-

1. On entend parfois dire que « bien des paysans ne possèdent pas plus de

vent être appris dans le contexte de phrases déjà compréhensibles. Les listes de mots appris par cœur, comme on nous faisait apprendre en grec *ho oinos*, « le vin »; *ho potamos*, « le fleuve », etc., constituent un des plus beaux exemples de ce que les Allemands appellent *schulmeisterverkehrtheit*.

33. Quand une fois, par le système de répétition raisonnée dont nous avons parlé, un ensemble d'expressions est parfaitement su et connu, que l'élève peut s'en servir à volonté, sans aucun effort appréciable, peut-on dire, pourtant, qu'il le possède pour toujours, qu'il ne risque plus jamais de l'oublier? Non, certes; on n'a pas encore découvert de méthode qui change la nature humaine. M. Gouin, à ma connaissance, est le seul qui ait prétendu enseigner d'une manière *inoubliable*, et l'examen consciencieux et bienveillant de K. Brekke a fait justice de cette exorbitante prétention [1]. Mais il

4 ou 500 mots dans leur vocabulaire »; des linguistes même ont répété cette assertion. C'est absolument inexact; mais il y a pourtant quelque chose de vrai dans cette légende comme dans presque toutes les légendes. Les mots *nécessaires* d'un parler quelconque, inculte ou poli, sont très peu nombreux. L'homme qui saurait parfaitement se servir des 500 mots les plus usuels d'une langue ne serait pas souvent embarrassé en la parlant.

1. La vogue de la méthode Gouin provient surtout du succès de M. Bétis avec les enfants de M. Stead, directeur de la *Review of reviews*, en particulier avec le petit Jack, alors âgé de huit ans. Ce garçon, très intelligent, avait pris pendant six mois 125 leçons de français d'une heure, et avait atteint un degré remarquable de connaissance de la langue parlée (*Review of reviews*, janvier 1893). Après quoi il avait continué à étudier le français à l'école, par les méthodes usuelles. M. Brekke est allé le voir en compagnie de M. Bétis; on a mis l'enfant à son aise, et M. Bétis a commencé à lui parler français. « On a pu voir alors qu'il *comprenait* bien; il répondait presque toujours correctement : *Oui, monsieur; non, monsieur*. Mais il a été prouvé jusqu'à l'évidence qu'il ne savait absolument plus parler. Impossible d'obtenir une réponse convenable aux questions qui demandaient autre chose que *oui* ou *non*. Ou bien il se taisait, avec un sourire embarrassé sur sa jolie figure; ou bien il essayait de répondre, mais échouait piteusement. Il n'a pas pu dire quel âge il avait, à quelle heure il allait à l'école ou rentrait chez lui; n'a pas pu répondre à la question : *Qui est-ce qui joue aux poupées?* — On lui a demandé : *Est-ce votre père qui joue aux poupées? — Non, monsieur. — Est-ce votre mère? — Non, monsieur. — Sont-ce les petits garçons qui jouent aux poupées? — Non, monsieur. — Eh bien, qui est-ce donc?* — Enfin vient la réponse : *Mon sœur*. » Pour le dire en passant, si ce compte rendu nous montre que les disciples de M. Gouin exagèrent la valeur de sa méthode, quelle idée ne nous donne-t-il pas des « méthodes usuelles », grâce auxquelles un enfant intelligent, en neuf mois d'instruction, arrive à..... oublier la plus grande partie de ce qu'il a appris pendant les six mois précédents!

est hors de doute qu'une fois les expressions solidement attachées aux idées dans l'esprit des enfants, elles s'oublient difficilement — infiniment moins vite que les phrases apprises par traduction, ou qui n'ont d'autre point d'attache qu'une règle de grammaire rébarbative et mal comprise.

J'ai mentionné plus haut le cours d'anglais que j'ai fait il y a quelques années, à mes neveux et nièces. La plupart de ces enfants sont arrivés, rapidement et sans aucun effort pénible, à causer gentiment sur une foule de choses usuelles; seule, une petite de cinq ans a été empêchée par des indispositions répétées de suivre régulièrement, et n'a appris qu'un petit nombre d'expressions. — Au mois d'avril, les parents ayant déménagé, le cours a dû cesser. Vers la fin d'octobre, j'ai été rendre visite à mon beau-frère. Causant avec la fillette en question, l'idée me vient tout à coup de lui demander, *What are you, Irene?* — *A girl*, répond-elle sans hésiter. Très étonné, je continue : *What am I?* — *A man.* — *What do I do?* dis-je en fermant la porte. — *You shut the door.* — Elle n'avait vraiment pas oublié grand'chose. Et ses frères et cousins, qui avaient appris davantage, étaient encore en état de causer sans trop de difficulté; seulement, ils supprimaient les désinences et avaient oublié un certain nombre de mots.

34. Nous avons du reste à notre disposition, pour aider les élèves à retenir, des moyens auxiliaires, qui manquent à l'enfant apprenant sa propre langue. Le plus important peut-être, c'est la lecture.

35. Jusqu'ici, en effet, nous n'avons considéré que l'enseignement oral. De fait, c'est par l'enseignement purement oral qu'il faut commencer; c'est du moins la conclusion à laquelle je suis arrivé après beaucoup de tâtonnements. Mais ce serait aller trop loin dans la réaction contre l'abus de la lettre imprimée que de bannir la lecture du premier enseignement [1]. On sait que certains enfants

1. M. Bréal, dans ses conférences sur l'enseignement des langues vivantes, conseillait de le faire, quand la bizarrerie de l'orthographe risque de fausser la prononciation; en anglais par exemple. Il y a un moyen d'échapper à ce danger : c'est d'employer au début des textes phonétiques. Nous en occuper ici nous entraînerait trop loin, puisqu'il n'y a aucun rapport entre cette question et celle de la traduction. M. Bréal paraît du reste avoir changé d'avis sur ce point; du moins je ne trouve pas cette opinion exprimée dans son livre.

retiennent difficilement ce qu'ils ont entendu seulement, tandis qu'ils n'ont pas de peine à se rappeler les mots qu'ils ont vus écrits. Ce serait les mettre gratuitement dans une position désavantageuse que de les priver du secours de la mémoire des yeux. Même pour les autres, la lecture est presque toujours un auxiliaire utile. Enfin, elle permet aux élèves, en cas de besoin, de repasser sans le secours du maître ce qu'ils ont appris avec lui.

Je suis donc d'avis de nous servir de la lecture, mais avec prudence. D'abord étudier oralement, et bien à fond, les phrases qu'on veut apprendre; puis, quand on les comprend bien, et qu'on les répète convenablement, les faire lire. Et si les circonstances le comportent, dire aux élèves de repasser ces phrases chez eux, pour la leçon suivante. Telle me paraît être la marche la plus rationnelle. — J'avoue pourtant que je ne suis pas encore bien fixé sur la part exacte qu'il vaut le mieux faire à la lecture dans le premier enseignement. C'est l'expérience seule qui peut nous éclairer complètement.

36. Un autre puissant auxiliaire de la mémoire, c'est la grammaire. Ceci demande un développement particulier.

37. Le maître classique a fait de la grammaire son grand cheval de bataille, ou plutôt il a réduit l'enseignement d'une langue à n'être qu'un enseignement de la grammaire, misérablement mal fait du reste. Il ne fait d'ailleurs que suivre en cela l'exemple des maîtres primaires, qui, eux aussi, moins par leur faute que par celle des faiseurs de programmes, font de l'enseignement de la langue maternelle tout entier une étude de grammaire, c'est-à-dire le plus souvent d'orthographe. Je me figure que nos descendants, affranchis par quelque profonde révolution sociale de la tyrannie du rudiment, hocheront la tête avec incrédulité quand on leur dira que les enfants du 19e siècle passaient des heures à apprendre, à copier, à réciter : *je suis, tu es, il est.... j'aime, tu aimes, il aime....* ou les règles d'accord des participes, ou celles de *quelque* ou de *tout*. Ils se demanderont à quoi pouvait bien servir un tel exercice. Non pas certes à apprendre à parler; car l'enfant qui n'a pas fait de grammaire ne se trompe pas dans l'emploi des formes de sa langue. Non pas non plus à mieux comprendre, à mieux sentir les ressources de celle-ci; pour saisir les nuances de sens, il faudrait voir les mots dans des combinaisons diverses, montrant tout le parti qu'on peut en tirer,

et non dans des listes où rien n'indique leur valeur. Et si quelqu'un leur dit qu'on croyait par là développer l'intelligence, former le jugement, apprendre à penser, ils éclateront de rire et diront qu'à répéter des séries de mots qu'aucune idée ne relie, on devait plutôt apprendre à ne pas penser [1].

38. Et de fait, ils ne pensent pas, ils ne peuvent pas penser à ce qu'ils disent, ces pauvres petits, condamnés à répéter comme des perroquets des règles incompréhensibles, des listes d'exceptions que rien ne justifie, et des séries de formes dont aucune n'éveille une idée en eux, si ce n'est peut-être le présent de l'indicatif du verbe *s'ennuyer*. C'est une vraie école d'inattention. « Qu'on pense un peu, dit Jespersen, aux milliers de garçons et de filles qui récitent, jour après jour, *mourir*, *mourant*, *mort*, *je meurs*, *je mourus*, et demandez-vous ensuite combien d'entre eux, voire de leurs maîtres et maîtresses, ont jamais pris garde que la dernière de ces formes est en réalité impossible — du moins dans cette vie! [2] Et quand des linguistes consciencieux, comme Ayer et Sachs, cataloguent soigneusement des impératifs comme « nais », *werde geboren*! « naissons », *lasset uns geboren werden*!! « naissez », *werdet geboren*!!! — on est vraiment tenté de s'écrier : *Die gelehrten, die verkehrten*! »

Quand, par hasard, un élève fait attention au sens de ce qu'il récite ou écrit de la sorte, son maître en est le premier déconcerté. Tel

1. « C'est à ingérer ce fatras, plus embrouillé cent fois et plus nuisible à la formation d'un droit entendement que toutes les gloses juridiques du Moyen Age, que se passent les plus longues heures d'étude de nos garçons, et surtout, hélas! de nos filles... Enseigner et apprendre l'orthographe, c'est ce qu'on appelle enseigner et apprendre le français; et on ne cesse pas de se congratuler, dans les livres et les discours, des progrès que fait cette étude; on jette des regards pleins d'étonnement et presque d'effroi sur l'époque barbare où on n'apprenait pas la grammaire française; on oublie seulement que c'est l'époque où ont vécu les meilleurs auteurs de notre langue... Heine a dit que si les Romains ont conquis le monde, c'est qu'ils n'avaient pas à apprendre le latin; je suis parfois tenté de dire que si Pascal, La Fontaine, Bossuet, Voltaire, ont si admirablement écrit le français, c'est qu'ils n'avaient pas à apprendre la grammaire. » (G. Paris, préface de la *Grammaire raisonnée* de Clédat.)

2. « On raconte qu'un dialectologue suédois, qui étudiait l'extension de la forme forte *dog* [passé de *dœ*, *mourir*], a demandé à un paysan : « Est-ce que vous dites maintenant, par ici, *jag dog* ou *jag dœde* [je mourus; comme qui dirait *ich starb* ou *ich sterbte*] ? » — Le paysan n'était pas grammairien; il a répondu raisonnablement : « Mais, nous autres, une fois morts, nous ne disons généralement plus rien du tout. »

ce répétiteur de lycée, qui dit à un garçon de lui écrire la conjugaison du verbe « J'embête mon professeur », et auquel le gamin demande d'un air ingénu : « Faudra-t-il aussi le conjuguer au futur, Monsieur? »

39. On peut d'ailleurs écouter sur ce point le jugement unanime des enfants eux-mêmes. Pour tous les autres sujets, les goûts sont partagés : il y a des enfants qui aiment l'histoire, la géographie, le calcul, le dessin, le travail manuel. Mais qui donc a vu un enfant s'intéresser à l'étude de la grammaire? C'est toujours leur bête noire; pour une raison bien simple, c'est qu'ils n'y comprennent rien. Et grâce à ce misérable enseignement de la grammaire [1], l'étude de la langue maternelle, qui devrait être l'une des matières préférées, est très généralement tenue en abomination.

40. « Mais quand il s'agit d'une langue étrangère », pourrait-on dire, « d'une langue que les élèves ne connaissent pas, il faut pourtant bien qu'ils en apprennent les règles et les paradigmes pour former des phrases correctement! — Et, comme conséquence, il faut bien qu'ils fassent des thèmes, pour graver dans leur mémoire ces règles et ces paradigmes. »

En vérité, ils seront bien avancés, quand ils les connaîtront, vos règles et vos paradigmes! D'abord ils ne les connaîtront pas, au sens réel du mot, car on ne connaît vraiment que ce qu'on comprend; or, ils ne comprendront pas vos règles. Une règle abstraite, énoncée dogmatiquement, portant sur des mots inconnus, « illustrée » par un exemple qui ne rime à rien, — un linguiste de profession, habitué à remarquer les ressemblances et les différences des idiomes, peut arriver, par un effort d'attention, à en saisir le sens réel. Mais l'enfant n'y voit que des mots, qu'il répète parce que c'est la consigne. Dans un paradigme, il voit une leçon qu'il faut apprendre pour ne pas être puni; le sens, ça ne l'inquiète guère. — Et quand ils comprendraient! Croyez-vous qu'ils vont fouiller dans leurs souvenirs, se demander quelles règles il faut « appliquer » chaque fois qu'ils auront une phrase à dire ou à écrire? Jamais de la vie; ils traduiront mot à mot, et leurs règles ne leur serviront à rien. Peut-être que quelques travailleurs obstinés, faisant un thème écrit, avec leur grammaire et leur dictionnaire devant eux (vrai travail de marqueterie!), trouveront moyen d'appliquer les princi-

1. *That intensely stupid custom, teaching grammar to children* (Herbert Spencer).

pales règles.... et encore! Je me rappelle le temps où je donnais à mes élèves des **recettes** infaillibles pour l'emploi de *some* et de *any*, de *whose* et de *of which*, de *than* et de *as*; ils les savaient parfaitement, les appliquaient assez bien dans les thèmes *préparés tout exprès pour ça*; mais dès qu'un cas se présentait d'une manière un peu inattendue, ils retombaient dans le plus pitoyable mot-à-mot.

41. Inutile d'insister. A l'école primaire, le règne de la grammaire ne paraît malheureusement pas encore près de prendre fin; mais, pour l'enseignement des langues vivantes, son procès est fait, la cause est jugée; « il a été pesé dans la balance, et il a été trouvé trop léger ». Les « classiques » le défendent encore, mais comme on défend une cause désespérée. L'opinion est fixée : on sait maintenant *qu'on n'apprend pas une langue par la grammaire*. Il serait plutôt à craindre que, par réaction, on en vienne à rejeter toute espèce d'enseignement grammatical.

42. C'est qu'en effet, si on n'apprend pas une langue par la grammaire, il n'en est pas moins vrai que la connaissance des principaux faits grammaticaux est très utile pour donner de la sûreté dans la pratique d'une langue, et surtout presque indispensable pour *retenir* ce qu'on a appris. Observez ces hommes sans éducation, ces palefreniers anglais, ces garçons de café allemands, dont nous avons déjà parlé, qui viennent en France sans avoir jamais étudié de grammaire. Plusieurs apprennent notre langue sans peine, mieux en tout cas que leurs compatriotes des *grammar-schools* et des *gymnasien*. Mais qu'ils rentrent dans leur pays, ils oublient avec une rapidité surprenante. — Nous en concluons, ce que le raisonnement aurait déjà pu nous faire conjecturer : la grammaire est inutile (ou nuisible) pour apprendre, mais elle est utile pour retenir.

Il faut donc faire de la grammaire. Le tout est de bien s'y prendre; et nous n'aurons, pour ça, aucun besoin du trop fameux « thème d'application ».

43. Pour nous guider, étudions encore l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Il apprend à connaître séparément des formes comme « je mange » et « nous mangeons », « je pleure » et « nous pleurons », « je marche » et « nous marchons ». Il sait s'en servir, il ne dit jamais « nous marche » ou « je marchons[1] ».

1. Cette dernière forme, on le sait, existe dans les patois; mais elle ne prend pas naissance chez les enfants dont les parents « parlent bien ».

Inconsciemment, il établit une comparaison entre ces formes, et s'habitue à regarder *ons* comme marquant qu'une action est faite par plusieurs personnes dont l'une est *moi*, c'est-à-dire par *nous*. Cette habitude devient assez forte pour que, si une forme d'un verbe lui est connue, il en déduise lui-même une autre, sans hésiter; de *j'aime*, il forme *nous aimons*, de *nous portons*, *je porte*. Même il peut lui arriver de pousser la logique trop loin, de dire *nous boivons* à cause de *je bois*, ou *je voul* à cause de *nous voulons* [1]. — Arrivé là, on peut dire que l'enfant possède une règle de grammaire, celle de la formation du pluriel dans les verbes. A la vérité, il ne peut pas la formuler; mais un peu d'aide l'amènerait aisément à le faire; il pourrait même y trouver du plaisir, si la chose était faite avec intelligence.

44. Procédons de même dans l'enseignement de la langue étrangère, en tenant compte de la différence d'âge et de développement.

Mes élèves ont appris à dire en anglais : *here is a book*, *here are three books; there are two windows*, *one window is open*, *one window is shut; I have two hands*, *a right hand and a left hand*. D'eux-mêmes, ils arriveraient à sentir instinctivement que le pluriel des noms se forme en *s*, et s'ils apprenaient *a dog*, à dire aussi *two dogs*. Mais il peut y avoir avantage à faciliter, à hâter ce travail de leur esprit, en faisant remarquer l'analogie de formation; même parfois en énonçant la règle. « Vous voyez, peut-on dire, on dit *a cat*, mais *two cats*; c'est comme *a hand*, *two hands*, *a book*, *three books*; quand on parle de plusieurs, on ajoute *s* » (ou « on forme le pluriel des noms en ajoutant *s* »; la manière d'énoncer la règle dépend de l'âge et des antécédents des enfants).

Donner une expression nette à une règle dont les élèves sentent déjà la vérité, leur faire *connaître* d'une manière raisonnée ce qu'ils *savent* sans s'en douter, c'est tout autre chose que de leur enseigner dogmatiquement une formule dont ils ne saisissent pas la portée, dont le plus souvent ils ne comprennent pas le sens. Bien conduite, cette construction inductive, reproduction très abrégée du travail des premiers grammairiens, peut intéresser même des enfants très jeunes. En tout cas, c'est un travail de la plus grande utilité. La

1. C'est ainsi que le français a remplacé *nous amons* par *nous aimons* à cause de *j'aime*, et *je treuve* par *je trouve* à cause de *nous trouvons*.

règle précise les souvenirs, surtout si les enfants l'ont trouvée (ou croient l'avoir trouvée) par eux-mêmes; c'est comme une charpente qui fixe la masse un peu confuse des connaissances acquises; elle les grave dans la mémoire et en rend l'oubli très difficile.

45. Bien entendu, il ne faut enseigner au début que les règles les plus nécessaires, celles surtout qui portent sur des points de différence entre la langue étrangère et la langue maternelle. Ainsi, il ne faut pas tarder à montrer aux petits Français la formation du pluriel anglais[1], et surtout celle de la 3e personne du singulier des verbes. Là où les deux langues suivent un principe analogue, on peut le plus souvent s'abstenir.

46. Il me paraît du reste inutile de choisir et d'ordonner les textes d'enseignement de manière à faire ressortir tour à tour les principaux faits de grammaire. Que les textes soient faciles, intéressants, qu'ils contiennent peu de mots nouveaux, peu de formes nouvelles chaque fois, ça suffit; les observations grammaticales se présentent bien assez vite d'elles-mêmes, sans qu'on les cherche.

47. A mesure que les connaissances se multiplient, on les groupe, en montrant le rapport des diverses règles entre elles; on arrive, notamment, à dresser des paradigmes de verbes. Mais il sera fort inutile de les faire apprendre par cœur, puisqu'ils ne contiendront que des choses déjà connues. Ce ne sera qu'un tableau, auquel on pourra se référer en cas de besoin; et le fait seul de l'avoir tracé sera un utile appui pour la mémoire.

En un mot, au lieu de présenter la grammaire comme une série de règles arbitraires, auxquelles il faut obéir sans savoir pourquoi, on la donne comme un résumé systématique, une classification raisonnée des faits observés. C'est à la fois plus scientifique, plus intéressant et plus utile.

48. Avec cette méthode d'enseignement de la grammaire, quel besoin peut-il y avoir du thème? Il semblait nécessaire, quand il s'agissait de graver dans la mémoire une règle descendue de la bouche du maître comme un oracle, ou recueillie dans le code grammatical comme un texte de loi. Mais du moment que la règle n'est que le résultat, la généralisation ou l'explication de faits observés

1. Puisqu'en français parlé *le chat* et *les chats* ne se distinguent que par la forme de l'article.

par les élèves eux-mêmes, elle se grave dans la mémoire toute seule; et nous sommes libres de rejeter absolument le thème d'application. *Requiescat in pace!* Qu'il repose en paix, et surtout qu'il ne ressuscite pas, pour venir troubler la tranquillité et entraver les progrès de nos élèves.

49. Dans ce qui précède, j'ai cherché à décrire à grands traits ce que je considère comme une méthode rationnelle d'enseignement des langues vivantes pendant les débuts. Ce serait sortir du cadre de cette étude que de prolonger la description et de rechercher ce que deviendra l'enseignement dans la suite. Je ferai seulement une remarque. Il ne faudrait pas croire qu'en condamnant l'emploi de la traduction comme moyen d'apprendre la langue, j'ai été mû par un sentiment d'hostilité vis-à-vis de cet exercice en lui-même. Loin de là; la traduction est un art admirable, et en outre un travail qui peut être d'un intérêt passionnant; et je regretterais beaucoup de terminer une classe de langues, sans que mes élèves en fassent l'essai. Mais il faut mettre chaque chose à sa place; et la place de la traduction se trouve, non au début, mais à la fin. Quand nos élèves seront en état de causer facilement en langue étrangère, et de lire sans peine, non seulement la littérature courante, mais quelques-uns des chefs-d'œuvre des prosateurs et des poètes, alors ils pourront chercher à faire passer dans leur langue maternelle, la pensée et même quelque chose de la beauté de forme de ces chefs-d'œuvre. Quand ils seront plus forts encore, et pourront *écrire* couramment la langue étrangère, ils pourront s'essayer à cet exercice difficile entre tous, le thème — non pas l'inepte thème d'application, mais le thème littéraire. Ils ne réussiront peut-être pas toujours très bien; mais en tout cas, ils s'habitueront à comparer les deux langues, à pénétrer le génie de l'une et de l'autre; ce sera tout profit, et pour la langue étrangère, et surtout pour la langue maternelle. — Ce sera le couronnement de leurs études. Mais commencer par là, ce serait un non-sens; je crois l'avoir démontré.

50. Il me reste à toucher une dernière question. L'enseignement que j'ai décrit, est supposé donné à des enfants. Y a-t-il lieu de le modifier sensiblement, si on s'adresse à des adultes?

Dans les détails, évidemment oui; dans l'ensemble, je ne le pense pas.

51. Au cours des conférences faites par M. Bréal à la Sorbonne,

une discussion intéressante a été soulevée par M. Boyer, professeur à l'École des Langues Orientales, discussion dont il ne reste pas de trace dans le livre de M. Bréal, mais dont un résumé a été conservé dans le *Maître Phonétique* de mai 1892. M. Boyer, approuvant entièrement la méthode d'enseignement développée par M. Bréal, pour des élèves enfants, a essayé de prouver qu'elle était insuffisante pour des adultes; pour ceux-ci, il demandait un enseignement systématique de la grammaire. La réponse de M. Bréal m'a paru absolument magistrale. Il la terminait en disant : « M. Boyer a eu raison de dire que l'adulte a plus besoin que l'enfant de se rendre compte du pourquoi d'une chose. Mais lui aussi doit d'abord connaître la chose elle-même; ensuite on lui en fait trouver le pourquoi; cela l'aidera à retenir, mais cela n'aurait pas pu lui faire apprendre. »

Ce qui est vrai de la grammaire, me paraît l'être aussi de la traduction. L'adulte, dirai-je, est en état, mieux que l'enfant, de comparer la langue étrangère à la langue maternelle; par conséquent j'introduirais *plus tôt*, avec des adultes, la comparaison des deux langues, et ensuite la version et le thème littéraires. Mais l'adulte, comme l'enfant, doit *connaître les langues elles-mêmes avant de pouvoir les comparer*. Quand il les connaîtra, il les comparera, mieux que l'enfant; ça l'aidera à retenir, mais ça n'aurait pas pu lui faire apprendre.

52. Je ne voudrais pas poser la plume sans faire encore une remarque, qui a déjà été faite plusieurs fois, notamment par M. Bréal dans son livre et par M. A. Rambeau[1], mais qu'il n'est pas inutile de rappeler.

Loin d'être, comme on le prétend parfois, une innovation téméraire, la méthode directe d'enseignement des langues est, dans ses grands traits, celle qu'on employait autrefois pour les langues anciennes, le latin et le grec; celle qu'on a continué à employer aussi longtemps qu'on apprenait ces langues pour s'en servir en parlant ou en écrivant. C'est seulement quand le latin a cessé d'être un instrument de communication entre les savants, qu'on a cherché à en faire un instrument de culture de l'esprit; alors, peu à peu, sans y penser, on a remplacé l'étude directe de la langue par les exercices de gram-

1. *Englische Studien*, 1891.

maire et de traduction; on n'a plus appris le latin, on a voulu se servir du latin pour mieux apprendre le français. *C'est donc la « méthode classique » qui est une innovation.*

53. Je doute beaucoup, personnellement, que l'innovation ait été heureuse en ce qui concerne les langues mortes : je crois qu'il y aurait tout avantage à en revenir, pour elles aussi, aux méthodes plus pratiques et plus directes du Moyen Age, revisées, bien entendu, par la science moderne. Mais je ne me sens pas compétent pour en parler. Ce que j'affirme, et ce que des expériences innombrables permettent de proclamer sans crainte, c'est que, en ce qui concerne les langues vivantes, on n'arrivera à un résultat vraiment satisfaisant que le jour où on se décidera à rompre hardiment avec la routine, et à adopter un enseignement basé sur une pédagogie rationnelle. Ce jour-là, nos élèves ne passeront plus des mois et des années à traduire péniblement des phrases vides de sens en mauvais anglais ou en détestable allemand; ils entreront de plain-pied dans la langue étrangère. Puisse ce jour venir bientôt!

BIBLIOGRAPHIE

1° Ouvrages pédagogiques.

M. Bréal : *Enseignement des langues vivantes*. Paris, 1893.
M. Bréal : *Comment on apprend les langues étrangères* (Revue Bleue). Paris, 1886.
M. Brebner : *The teaching of languages in Germany*. Londres, 1898.
F. Franke : *Die praktische Spracherlernung*. Leipzig, 1884.
F. Gouin : *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris, 1880.
Jespersen-Lundell-Western : *Quousque Tandem* (série de publications scandinaves), depuis 1886.
H. Klinghardt : *Drei Jahre Erfahrungen mit der neuen Methode*. Marburg, 1889.
H. Klinghardt : *Drei weitere Jahre Erfahrungen*. Marburg, 1892.
K. Kühn : *Entwurf eines Lehrplans*. Marburg, 1889.
R. Lenz et A. Diez : *Enseñanza inductiva del francés*. Santiago, 1894.
J. Passy et A. Rambeau : *Introduction à la Chrestomathie française*. Paris, 1897.
P. Passy : *Phonétisme au Congrès de Stockholm*. Paris, 1887.
P. Passy : *Le Maître Phonétique* (revue), depuis 1886.
L. Graf von Pfeil : *Lehren und Irrlehren beim Unterricht*. Berlin, 1895.
G.-A. Schrumpf : *How to begin french*. Hertford, 1883.
H. Sweet : *Practical Study of Language*. London, 1883.
W. Vietor : *Die Neueren Sprachen* (revue). Marburg, depuis 1893.
W. Vietor : *Der Sprachunterricht muss umkehren!* 2e éd. Leipzig, 1886.
M. Walter : *Französische Klassenunterricht*. Marburg, 1888.
W.-H. Widgery : *Teaching of Languages in Schools*. London, 1888.

2° Ouvrages scolaires.

J. Adamovic : *Francuska Pocetnica*. Agram, 1893.
Alge, Hamburger et Rippmann : *Leitfaden für den ersten unterricht in deutschen*. Saint-Gall, 1899.
S. Alge et W. Rippmann : *First french book*. Londres, 1898.
A. Beljame : *English readers*, 8e éd. Paris, 1893.
F. Beyer et P. Passy : *Elementarbuch des gesprochenen französisch*. Cöthen, 1893.
A. Bossert et Th. Beck : *Cours de langue allemande*, 6e éd. Paris, 1896.
K. Brekke : *Lærebog i Engelsk*. Kristiania, 1887.

TH. GOLDSCHMIDT : *Méthode intuitive des langues*. Copenhague et Paris, 1895.
C.-H. GRANDGENT : *Short french grammar*. Boston, 1894.
C.-H. GRANDGENT : *Italian grammar*. Boston, 1891.
O JESPERSEN : *Fransk Begynderbog*, 2e éd. Copenhague, 1897.
O. JESPERSEN et C. SARAUW : *Engelsk Begynderbog*. Copenhague, 1896.
O. JESPERSEN et A. WALLENSKÖLD : *Fransk Elementarbok*. Helsingfors, 1893.
K. KÜHN : *Französisches Lesebuch*, 3e éd. Leipzig, 1890.
K. KÜHN : *Kleine französische Schulgrammatik*. Leipzig, 1890.
R. LENZ et A. DIEZ : *Enseñanza practica del francés*. Santiago, 1895.
E. NADER et A. WÜRZNER : *Elementarbuch der englischen Sprache*. Wien, 1890.
P. PASSY et TH. TOSTRUP : *Leçons de choses françaises et anglaises*. Paris, 1895 et 1899.
P. PASSY : *Eléments d'anglais parlé*, 3e éd. Paris, 1899.
PH. ROSSMANN et H. SCHMIDT : *Lehrbuch der französischen Sprache*. 6e éd. Leipzig, 1898.
J. STORM : *Dialogues français*, 1880-1892.
H. SWEET : *Elementarbuch des gesprochenen englisch.*, 2e éd. Oxford, 1886.
W. VIETOR et F. DÖRR : *Englisches Lesebuch*, 2e éd. Leipzig, 1891.
A. WESTERN : *Engelsk grammatik*. Kristiania, 1888.

MÉMOIRE DE M. DELOBEL

Labor improbus omnia vincit.

Depuis que l'enseignement des langues vivantes a été organisé dans nos lycées et collèges, nombreuses ont été les controverses sur la méthode qu'il convenait de lui appliquer; aujourd'hui encore on peut à peine dire qu'une tradition se soit réellement établie et que l'accord se soit fait sur les questions essentielles. On ne pourrait d'ailleurs que se féliciter de ces discussions, comme d'une preuve de l'intérêt que les maîtres apportent à leur enseignement, si ces discussions aboutissaient à des résultats. Bien souvent, hélas! elles restent confuses; les arguments se croisent mais ne portent pas; faute de délimiter le terrain du combat, chacun des adversaires va de son côté, s'établit victorieusement sur des positions que personne ne songe à lui disputer, et croit avoir triomphé.... parce que l'ennemi est occupé, à l'extrémité opposée, à en faire tout autant. Il convient donc avant toutes choses de poser nettement la question, d'indiquer exactement la nature et l'étendue du débat.

Quand on parle de méthode à suivre dans l'enseignement des langues vivantes, il faut déjà éviter une première équivoque; il faut séparer ici l'enseignement privé et l'enseignement public, l'enseignement pour ainsi dire volontaire, donné dans les cours d'adultes et dans les leçons particulières, et l'enseignement scolaire obligatoire, donné dans les établissements d'instruction publique. C'est faute d'établir cette distinction que l'on vient parfois vanter telle ou telle méthode aux résultats merveilleux et que l'on s'étonne

de ne pas la voir appliquée dans nos classes, parce que l'on ne se demande pas si les professeurs de l'Université se trouvent dans les mêmes conditions que des professeurs particuliers.

Pour prendre un exemple, et sans vouloir préjuger de la valeur de la méthode, M. Gouin cite, à l'appui de ses théories, les résultats surprenants qu'il a obtenus avec de jeunes enfants apprenant le français, mais il néglige de mettre en ligne de compte que ces enfants étaient en petit nombre et qu'ils recevaient une ou deux heures de leçons par jour [1].

Il cite encore son Cours à l'école normale d'instituteurs de la Seine, mais il oublie qu'il s'adressait là à des jeunes gens laborieux, d'esprit déjà mûr, animés du vif désir d'apprendre les langues étrangères.

Les professeurs de langues vivantes dans les établissements d'instruction publique sont bien loin d'être dans les mêmes conditions. Ils ont affaire non à quelques élèves, mais à des classes souvent nombreuses; non à des personnes désireuses d'apprendre, mais à de jeunes enfants, qui apprennent l'allemand ou l'anglais, tout simplement parce que cela fait partie de leur programme. Il n'y a donc pas à mettre en parallèle l'enseignement privé et l'enseignement public; les conditions sont tout autres, il serait étrange que, à conditions différentes, les procédés ne dussent pas être différents. Pour délimiter nettement la question, il faut la poser ainsi : Quelle méthode doit-on appliquer à l'enseignement des langues vivantes dans un établissement d'instruction publique? Quelle méthode doit suivre le professeur pour enseigner une langue vivante à une classe de débutants?

Si le professeur s'en rapporte à ses souvenirs personnels, à la façon dont il apprit lui-même la langue qu'il enseigne, il fera faire à ses élèves des thèmes, des versions, des exercices oraux, insistant davantage selon ses préférences sur la grammaire, ou sur le vocabulaire, ou sur la conversation. Mais, quelles que soient les divergences de ces méthodes, elles se ressembleront toutes en ce que l'intermédiaire entre le professeur et l'élève sera le français, en ce

1. « Les enfants furent divisés en deux classes : les trois aînés, âgés de dix-huit, de dix-sept et de quinze ans, eurent deux heures chaque jour; et les deux plus jeunes, une fillette de treize ans et un petit garçon de neuf ans, n'eurent qu'une heure. » [Gouin, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, 2e édit., p. 537.]

que les exercices seront des traductions du français en une langue étrangère, ou réciproquement : toutes ces méthodes seront plus ou moins des méthodes de traduction.

A côté de ce premier groupe, le plus ancien et le plus nombreux, est venue se placer récemment une méthode qui s'écarte radicalement de toutes les autres, et qui s'intitule : Méthode directe. Les autres systèmes sont déjà connus; c'est à cette nouvelle méthode que le professeur, soucieux des progrès de son enseignement, doit consacrer son attention. Que doit-il penser de l'emploi de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes, c'est-à-dire comme nous l'avons expliqué, pour enseigner une langue étrangère à une classe de débutants ?

Principe et construction de la méthode directe. — Tout d'abord, que faut-il entendre par méthode directe? Le nom l'indique : ce sera une méthode qui ira directement à la langue étrangère sans passer par l'intermédiaire du français, qui accoutumera l'enfant à s'exprimer immédiatement en une langue étrangère, sans penser d'abord en français, en un mot, une méthode qui supprimera toute traduction, thème ou version.

Avant de rechercher les avantages ou les inconvénients de la méthode directe en général, de la recommander ou de l'écarter, il est bon de fixer les idées, de ne pas rester dans le vague d'une discussion théorique, mais de s'appuyer sur des faits et de prendre un exemple. Choisirons-nous pour cela, parmi les méthodes récentes, celle que propose M. Gouin et qui fit naguère tant de bruit [1] ? Bien qu'elle ne soit pas une méthode de traduction, elle ne nous paraît pas être non plus véritablement directe, puisque le maître commence toujours par indiquer la phrase française et passe d'une langue à l'autre par l'intermédiaire du verbe.

Le véritable type d'une méthode directe sera plutôt la méthode Berlitz; c'est ainsi, d'ailleurs, que ses auteurs la qualifient.

La méthode Berlitz, nous dit-on, est une imitation des procédés qu'emploie la nature pour apprendre à un enfant sa langue maternelle. Elle a rompu entièrement avec le vieux système de la traduction. Dès la première leçon, s'il s'agit d'apprendre l'allemand,

1. Gouin, *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Fischbacher.

l'enfant n'entend que de l'allemand, jamais un mot de français[1]. Mais comment pourra-t-il comprendre le maître? demandez-vous. Il suffit de se reporter au principe initial : comment le petit enfant apprend-il peu à peu à parler? à force d'entendre parler ses parents, les personnes de son entourage. Il entend répéter tant de fois le même mot quand on lui présente le même objet, qu'il associe instinctivement le nom à l'objet et voulant avoir celui-ci, prononce à son tour celui-là. Il n'y a pas besoin d'intermédiaire entre l'enfant et la mère; l'enfant va directement de la chose au mot. Pourquoi n'en serait-il pas de même dans l'étude d'une langue étrangère? Le maître fera donc comme la mère : il se passera d'intermédiaire linguistique. Pour enseigner à l'élève le mot *Tisch*, il ne dira pas : « la table se dit *der Tisch* », mais il montrera une table, en disant *das ist der Tisch*, puis, indiquant les dimensions par un geste de la main : *der Tisch ist lang*, *ist breit*, etc. L'élève, en répétant ces phrases, apprendra à parler dès la première leçon, à penser dans la langue même qu'il étudie.

Voilà qui est bien pour les mots concrets, mais, pour les termes abstraits? La question est plus difficile à résoudre, mais la méthode Berlitz a recours à des déductions, à des explications, en se servant de mots déjà connus[2]

Enfin, il ne suffit pas de savoir des mots, il faut les combiner, former des phrases, et, pour cela, connaître les règles de la grammaire. La méthode Berlitz n'exclut nullement l'étude de la grammaire, mais elle veut la rendre pratique. Les leçons sont ordonnées d'après un certain plan, qui permet de voir successivement les formes essentielles. Sans avoir recours aux règles, par la répétition fréquente de phrases analogues, l'élève doit s'assimiler ces formes et apprendre à décliner, à conjuguer, à construire comme M. Jourdain faisait de la prose... sans le savoir.

On le voit d'après cet exposé : ce qui caractérise la méthode directe, c'est qu'elle part de ce principe : « Que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie qu'au moyen de la langue même qu'il s'agit d'enseigner ». On appuie ce principe des considérations suivantes :

1. Nous citons d'après la *Methode Berlitz für den Unterricht in den neueren Sprachen*. Deutscher Teil. Erstes Buch, von M. O. Berlitz, 4te Auflage, 1898, Vorrede.
2. *Ibid.*, p. 54, 55, 58, etc.

Les élèves apprendront plus rapidement. Avec les méthodes de traduction, la plus grande partie de la classe (les neuf dixièmes, dit Berlitz) se fait en français. Ici, au contraire, les élèves n'entendent que les mots de la langue étrangère pendant toute la durée de la leçon.

En outre, ils apprendront les langues étrangères conformément à leur génie. En traduisant, on ne pénètre jamais entièrement le génie d'une langue, on traduit trop souvent mot à mot et on arrive ainsi à des phrases correctes, peut-être, mais souvent inintelligibles ou grotesques. De plus, tous les mots d'une langue n'ont pas leur équivalent dans une autre langue; le sens est tantôt plus étendu, tantôt plus restreint, ce qui rend la traduction pénible, sinon impossible. Enfin, chaque langue a ses particularités, ses idiotismes, qu'on ne peut rendre exactement par la traduction mais qu'il faut apprendre en eux-mêmes et par eux-mêmes. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre tout d'abord à penser dans cette langue.

Critique de la méthode directe. — Ces considérations sont séduisantes à première vue et celui qui les lit, ainsi exposées, ne peut se défendre d'un bel enthousiasme pour la méthode directe : tout y paraît si simple, si facile ! Mais, à la réflexion, on finit par découvrir des points faibles et plusieurs objections se présentent. Le plus curieux, et ce qui explique le premier enthousiasme, c'est que, sur bien des points, nous ne sommes pas éloignés d'approuver les arguments présentés. Sans aucun doute, il y a avantage à restreindre le plus possible le temps consacré au français dans une classe d'allemand; sans doute aussi, il est impossible de toujours traduire mot à mot et bien des phrases ainsi confectionnées seraient tout aussi ridicules que l'allemand de Riccaut de la Marlinière dans Minna de Barnhelm; sans doute, enfin, chaque langue possède des idiotismes impossibles à apprendre par voie de traduction. Ce sont là autant de vérités que personne ne songe à contester. Mais de là à conclure que les méthodes de traduction sont mauvaises, que, seule, la méthode directe est bonne, il y a un grand pas et il est permis de s'arrêter avant de le faire.

Il est impossible, nous dit-on, de traduire toujours mot à mot;

donc, toute méthode de traduction doit être écartée. Raisonner ainsi, c'est croire que toute méthode de traduction n'enseigne qu'à traduire mot à mot, que toute traduction n'est forcément qu'une traduction littérale. La simple réflexion suffit à démontrer qu'il n'en est pas ainsi. N'est-ce pas, en effet, l'utilité du thème ou de la version, que de faire remarquer les expressions caractéristiques, dont l'ensemble forme le génie d'une langue, que de mettre en évidence les différences entre deux idiomes, afin de reproduire dans chacun d'eux ce qu'on lui a reconnu de distinctif? N'est-ce pas là un excellent exercice de « gymnastique intellectuelle » et ne peut-il concourir à la formation du jugement, du raisonnement et du goût?

On objectera que, ce faisant, l'enseignement reste trop théorique et que de tels exercices de traduction, si profitables soient-ils au développement de l'esprit, n'amènent pas l'élève à parler, ce qui est cependant le but de tout enseignement des langues vivantes. Nous compléterons plus tard nos explications sur ce point, mais, passant sur le terrain même de l'adversaire, nous nous demanderons si la méthode directe supprime, comme elle l'affirme, toute traduction, si elle est, dès le début, aussi directe qu'elle le paraît? Il nous semble qu'il y a là une illusion.

On nous dit : le procédé est le même, et pour l'enfant qui apprend une langue étrangère, et pour l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Vous lui montrez la table en disant : *der Tisch*, puis *der Tisch ist lang*, etc., si vous l'interrogez, il ne pourra répondre qu'avec vos propres phrases, il passera directement de l'objet au mot.

On n'observe pas que les conditions ne sont pas identiques. L'enfant qui apprend à parler est obligé, pour exprimer ses désirs, ses besoins, de retenir les mots indispensables. Il est stimulé par la nécessité, par l'intérêt personnel; et, comme il n'a d'autres mots à sa disposition que ceux qu'il entend autour de lui, il les retient tout naturellement.

Mais il n'en est pas de même de l'élève qui apprend une langue étrangère. Il n'est plus stimulé par l'intérêt personnel, car il possède déjà un moyen d'expression, et il faut faire appel à sa réflexion, pour lui démontrer l'utilité de l'étude des langues modernes. S'il apprend l'allemand ou l'anglais, c'est de par les programmes et la volonté paternelle, mais non par besoin! rien dans sa vie d'écolier ne lui en montre l'application immédiate.

En outre, son esprit n'est plus une table rase. Il connaît déjà sa langue maternelle, il en possède un certain nombre de mots ainsi que les formes essentielles. Aussi, quand vous lui montrerez une table en disant : « *das ist der Tisch* », soyez bien sûr qu'il ne retiendra pas seulement le mot *Tisch*, mais qu'il se dira *in petto* : « Tiens, la table se dit *der Tisch*! » Et quand vous lui demanderez : *Was ist das?* s'il répond à haute voix : *das ist der Tisch*, il n'en pensera pas moins tout bas : C'est une table. Les formes françaises se sont trop ancrées dans sa mémoire, se sont associées trop intimement aux objets, pour que la vue de ces objets n'éveille pas de suite le mot français et non le mot étranger. Dans les premières leçons, l'élève aura toujours présente à l'esprit la forme française en même temps que la forme étrangère. Qu'on le veuille ou non, il débutera par transposer, ne se hasardera à marcher qu'avec l'appui du français et c'est seulement lorsqu'il se sentira assez fort pour marcher librement qu'il rejettera le soutien devenu inutile. Dans la méthode directe comme dans toute autre méthode, l'élève commencera par traduire : la seule différence, c'est que cette traduction sera mentale, et la traduction mentale présente justement plusieurs inconvénients. Ce mot français, qui vient tout naturellement sur les lèvres de l'élève, vous le proscrivez, vous refusez l'aide qu'il vous offre, vous augmentez ainsi les difficultés du début. L'élève ne le proscrit pas d'ailleurs entièrement; pour chaque phrase allemande qu'il entend, il évoque involontairement la phrase française qu'un tel geste, qu'un tel objet appelle habituellement, il traduira pour lui-même, et rien ne viendra lui dire si sa traduction est exacte, si la phrase française est bien l'équivalent de la phrase allemande. On répondra peut-être que, si l'élève traduit au début, la méthode directe l'habituera bien vite à se passer de traduction, mais rien ne dit alors que toute autre méthode de traduction, bien comprise et appuyée sur des exercices oraux, ne puisse amener au même résultat.

Nous pensons ainsi avoir mis en lumière les deux sophismes sur lesquels repose le principe de la méthode directe : d'une part, ne considérer la traduction que comme traduction littérale, ce qui est inexact; et, d'autre part, affirmer que la méthode directe supprime toute traduction, ce qui est non moins contraire à l'expérience.

D'autres objections se présentent encore dans la construction même de la méthode. Celle-ci ne veut pas avoir recours à des règles

théoriques : l'élève doit apprendre les mots et les formes par la simple pratique, c'est-à-dire au moyen d'une répétition fréquente des mêmes mots et des mêmes formes. Le maître montre l'objet, se pose une question, y répond et répète le geste et la phrase, jusqu'à ce que l'élève ait compris et puisse répéter à son tour. — Le procédé est aisé à appliquer pour les phrases élémentaires : *das ist der Tisch*, etc., et l'élève les comprend rapidement, d'autant plus rapidement que ces phrases se calquent facilement sur les phrases françaises correspondantes, qui lui viennent involontairement à l'esprit. Mais, dans une classe, combien d'élèves comprendront, et au bout de combien de temps, les exercices sur les différents cas ou sur la déclinaison des adjectifs? Car la répétition doit avoir pour résultats d'apprendre à l'élève le sens et les mots; il faut qu'il comprenne d'abord la signification de la phrase entendue, puis qu'il en retienne les différentes parties, qu'il puisse combiner celles-ci et former de nouvelles phrases. Tout cela ne demande-t-il pas beaucoup de temps, surtout si la classe est tant soit peu nombreuse? Plus on avance, plus il en est ainsi; cela est si vrai que nous trouvons dans la méthode Berlitz, à la sixième leçon, la note suivante : « Dans les leçons difficiles, exigeant beaucoup de grammaire, le maître ne devrait étudier le tout qu'avec des élèves bien doués [1]. »

De quoi s'agit-il donc? Du pluriel des noms et des adjectifs dans ses formes les plus élémentaires, toutes choses qui, exposées clairement, au moyen de deux ou trois règles et de quelques modèles comme : *die Söhne, die Frauen, die Bücher*, ne présentent pas de difficultés, et dont tout élève attentif se rend maître au bout de quelques exercices. La méthode directe se refuse à donner ces règles, elle dédaigne la théorie, qui ramène la foule des cas particuliers à quelques cas généraux et préfère la simple répétition, qui n'obtient le même résultat qu'après de longs et pénibles efforts.

La répétition, qui est le fond même de la méthode, n'est donc pas suffisante à rompre les élèves au mécanisme des formes grammaticales. Est-elle suffisante pour leur enseigner le vocabulaire? La méthode directe s'applique assez aisément aux termes concrets, aux

1. Ueberhaupt sollte der Lehrer in schwierigen, viel Grammatik bringenden Lektionen, wie hier, nur mit sehr geweckten Schülern alles durchnehmen (*Méthode Berlitz*, p. 19.)

objets que l'on peut désigner, aux actions que l'on peut exécuter facilement. Mais comment faire comprendre par la seule audition des formes plus abstraites, comme : *Ich bin zufrieden, ich denke an meinen Freund, ich bewundre seinen Muth*, etc. On trouve bien dans Berlitz des explications ingénieuses pour certains mots, à l'aide de mots déjà connus [1], mais combien de temps demanderaient de telles explications? et serait-on encore assuré d'avoir été compris par tous les élèves? Dans d'autres cas, à quels expédients de mimique en serait réduit le malheureux professeur!

Cependant, fera-t-on remarquer, le petit Français, qui apprend à parler, n'étudie pas de grammaire et arrive malgré cela à décliner, à conjuguer et à construire; on ne lui fait pas apprendre de listes de mots et pourtant il s'assimile un certain nombre de vocables, voire même des termes abstraits. Encore une fois, c'est établir une fausse similitude entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'étude d'une langue étrangère. Si le petit enfant retient le mot « content » et en saisit la signification, c'est pour l'avoir entendu nombre de fois dans bien des circonstances différentes, qui n'ont de commun que le contentement qu'elles excitent, contentement qui se traduit chaque fois par une expression particulière du visage; peu à peu seulement, l'idée de contentement, de satisfaction se dégage de ces différents états. Mais, avant d'en arriver là, que de fois ne lui a-t-il pas fallu entendre le mot? et de même pour les autres expressions et les diverses formes grammaticales. Peut-on astreindre l'élève à une répétition aussi fréquente? ce serait mortellement ennuyeux et son attention se lasserait vite, d'autant plus que les conditions matérielles de l'enseignement ne nous en laissent guère la possibilité.

Puis, quand l'enfant dit : je suis content, j'ai froid, j'ai faim, ce sont ses propres sensations qu'il traduit; il se met lui-même dans ce qu'il dit; c'est son être, son moi qu'il exprime. Les mots sont vivants pour lui, il y tient de sa chair, de son sang. Mais, en classe, on aura beau faire; la conversation présentera toujours un caractère artificiel. Comme on l'a fort bien dit : « *La mère a la vie, le professeur n'a que la classe* [2]. » Ce n'est pas la vie qui apporte avec elle

1. *Méthode Berlitz*, p. 54, 55, 58, etc.
2. Girard, De la méthode dans les classes élémentaires (*Revue des langues vivantes*, I, p. 80).

telle ou telle expression, ce n'est pas l'âme de l'enfant qui se traduit par tel ou tel mot; c'est le maître qui choisit les expressions, c'est le maître qui indique questions et réponses. Cette conversation, qui prétend reproduire la vie elle-même, n'est qu'une pâle copie de la vie, et paraît d'autant plus artificielle qu'elle veut paraître naturelle. L'enfant le sent instinctivement et, si la classe s'en amuse les premiers instants, elle finit bien vite par s'en lasser[1].

Elle se lasse d'autant plus vite, que les exercices n'ont pas plus de cohérence que dans certaines méthodes de traduction.

Dans la méthode Berlitz, on passe aussi brusquement du livre au chapeau, du papier au couteau, que dans n'importe quelle autre vénérable méthode, où il s'agit de savoir si Pierre a le chapeau de Paul ou si Paul a apporté le couteau de sa sœur! L'élève est conduit au hasard; il lui est impossible de se rendre compte du chemin parcouru ou du chemin à parcourir; il doit suivre aveuglément son maître. Au moment même où il commence à raisonner, à vouloir se rendre compte des choses, on le ramène à plusieurs années en arrière, on lui dit de se refaire tout petit garçon et d'oublier ce qu'il a déjà appris.

La méthode directe, appliquée dans les classes, exigerait un si grand nombre de fois la répétition des mêmes phrases, que l'attention la plus soutenue s'en lasserait bien vite. De plus, cette méthode où l'élève ne réussit à conjuguer et à décliner que par la pratique, à force d'entendre conjuguer et décliner, demanderait un temps que les programmes de l'enseignement public ne permettent pas de lui accorder.

Lorsqu'on veut nous montrer les résultats merveilleux de ce système, on nous cite le cas du voyageur, arrivant en pays étranger et s'assimilant en peu de temps la langue de ce pays[2]. En accordant même que le fait se produise toujours, l'argument n'en resterait pas moins inexact, par la simple raison que l'on ne peut comparer le

1. M. Sigwalt, parlant de l'engouement du jeune professeur pour la méthode directe, nous le montre « expliquant des tableaux, apportant en classe tantôt un petit pistolet, tantôt un petit bateau, et remarque très justement : « O déception! les jeunes et frais visages que nous comptions voir fascinés par nous... ne tardèrent pas à exprimer l'effort, puis la lassitude, enfin la distraction. » (*Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures*, Préface, p. 3.)

2. *Méthode Berlitz*, Préface, p. 3.

cas de ce voyageur au cas de l'écolier qui apprend en France une langue étrangère. Le voyageur se trouve justement ramené à la situation de l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Comme lui, il a besoin de mots pour exprimer ses désirs, ses volitions; il lui faut apprendre ces mots sous peine d'avoir assez de mal à se loger et à se nourrir. L'intérêt personnel est ici un stimulant énergique; or, nous avons vu que cet intérêt est absent chez l'élève. Savoir demander à manger ou à boire en allemand, n'est pour lui que curiosité pure, et non nécessité; le savoir ou ne pas le savoir, cela intéresse son esprit, mais laisse son estomac indifférent! D'autre part, comment comparer les nombreuses heures, où le voyageur entend parler autour de lui une langue étrangère, et les quelques heures que les programmes accordent aux langues vivantes [1]; autant comparer une goutte d'eau à un fleuve! En Allemagne, le voyageur n'entend pas seulement converser autour de lui; les enseignes, les journaux, les mille incidents de la vie, tout lui parle allemand. L'élève lui, au sortir de classe, reprend ses habitudes françaises, retrouve ses camarades français, sa famille française; rien ne l'incite à se servir des connaissances acquises en classe.

Dire que la méthode directe doit remplacer le séjour en pays étranger, c'est se heurter à un dilemme : ou bien vous vous contentez de l'organisation actuelle de nos classes, et il est alors impossible d'arriver à un tel résultat; ou bien vous exigez un plus grand nombre d'heures, et vous changez alors la question. Car la question n'est pas de déterminer le nombre d'heures nécessaires, mais de savoir comment employer celles qui nous sont accordées. Nous sommes enfermés dans le cercle étroit de nos programmes; nous recommander une méthode qui commence par nous dire : Vous prendrez vos élèves deux heures par jour, c'est ce qu'on peut appeler une plaisanterie d'un goût douteux [2].

En raison de l'organisation de nos classes, des limites de nos programmes, il nous paraît impossible d'appliquer la méthode directe à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles publiques. D'après sa nature, d'après les indications de ses propagateurs, elle

1. D'après les calculs de M. Gouin, les heures totalisées pour une même classe équivaudraient à huit jours par an!

2. « Il suffira d'une année scolaire à deux heures par jour pour s'assimiler la langue vulgaire. » (Gouin, ouvrage cité, p. 407.)

exige un petit nombre d'élèves et un grand nombre d'heures de classe, deux choses qui sont pour nous un idéal presque inaccessible.

Et lors même que ces deux conditions seraient remplies, les inconvénients théoriques de la méthode n'en subsisteraient pas moins. Elle prétend se passer du français, alors que l'élève commence toujours par transposer, et elle ne fait ainsi qu'augmenter les difficultés du début; elle veut imiter la méthode maternelle, alors que l'enfant ne se trouve plus du tout dans les mêmes conditions; elle exige une répétition fastidieuse pour l'étude du vocabulaire et de la grammaire; elle conserve malgré tout un caractère artificiel, d'autant plus choquant qu'elle se donne pour une méthode naturelle.

Où elle peut le mieux trouver son emploi, c'est dans l'enseignement privé. Là, en effet, les inconvénients que nous venons de signaler sont atténués par la pratique et les moyens nouveaux mis à la disposition du maître. Celui-ci peut donner à la méthode une allure plus naturelle, parce qu'il peut partager la vie de ses élèves. En jouant avec eux, il est amené à leur parler des jeux; en se promenant, à leur montrer les arbres, les fleurs, les animaux, les mille choses qui fixent à chaque instant l'attention. La conversation est véritablement vivante, et les sujets en sont si variés que la répétition n'est plus fastidieuse. C'est là évidemment l'enseignement idéal : diviser les classes en sections de huit à dix élèves au plus, confiées au moins une heure par jour à un professeur, avec liberté pour celui-ci d'organiser des jeux, des promenades comme il l'entendra [1]; mais quand cet idéal sera-t-il réalisé ?

Les enseignements de la méthode directe. — Nous ne pouvons pas appliquer la méthode directe dans nos classes. Est-ce à dire qu'il faille la rejeter dédaigneusement et en bloc? Que non,

1. Une telle organisation exigerait, il est vrai, une augmentation de personnel, partant, une augmentation de dépenses. On pourrait cependant diminuer les frais en plaçant auprès des professeurs titulaires des maîtres-répétiteurs se destinant au professorat, qui rempliraient les fonctions d'élèves-maîtres, moyennant une rétribution proportionnelle. — Ajoutons qu'après une ou deux années les élèves posséderaient déjà de sérieuses connaissances, et que deux heures par semaine suffiraient dès lors pour les années suivantes.

et notre travail nous semblerait incomplet, si nous n'indiquions pas brièvement ce qu'elle contient de bon et de juste, en faisant remarquer toutefois que ces avantages peuvent se retrouver dans une méthode de traduction.

Prenant pour base la conversation entre le maître et l'élève, elle place ainsi le langage parlé avant la langue écrite, les exercices oraux avant les exercices écrits. Chaque mot nouveau ne sera écrit qu'après avoir été prononcé et avoir figuré dans les phrases du maître et de l'élève. C'est le procédé que doit employer tout professeur — partisan ou non de la méthode directe — pour habituer les élèves à une prononciation correcte et leur éviter la tentation de prononcer les mots étrangers « à la française ».

La méthode directe a encore le mérite d'appliquer le principe : la règle apprise par l'exemple. Au début, la grammaire doit être aussi peu théorique et dogmatique que possible. Il ne suffit pas que l'élève sache par cœur une règle abstraite, il faut avant tout qu'il sache l'appliquer. Choisissons donc plusieurs phrases contenant l'application de la règle, et laissons l'élève en tirer lui-même cette règle. Ce que nous ne pouvons approuver dans la méthode directe, c'est justement de vouloir se borner aux phrases et de ne pas formuler les règles, de s'en remettre à la mémoire de l'enfant et non à son intelligence. Pour nous, au lieu de proscrire le français, nous cherchons à nous en servir. Nous pensons que le système le plus rationnel serait de poser un schème français, qui servirait à orienter l'élève, puis deux ou trois phrases allemandes qui serviraient de modèles. Soit à enseigner, par exemple, la formation des temps composés de *sein*, au lieu de nous borner à dire : le verbe *sein* se sert d'auxiliaire à lui-même, phrase abstraite, qui ne parle pas assez à l'esprit de l'enfant, nous commençons par indiquer la phrase française : j'ai été appliqué, puis nous donnons la phrase allemande : *Ich bin fleissig gewesen*. Varions l'adjectif : *Ich bin krank gewesen, ich bin müde gewesen ;* puis la personne : *du bist, er ist*, etc. Sans effort, l'élève construira des phrases sur le même modèle, apprenant, sans s'en douter, l'emploi de l'auxiliaire et la place du participe passé. Cet exercice une fois fait et compris par toute la classe, il ne reste plus qu'à dégager les deux règles.

On voit quel est le rôle assigné à la traduction dans une telle méthode. Nous proscrivons la traduction mot à mot, qui exige un

perpétuel effort de raisonnement pour n'obtenir que des résultats médiocres. Aux règles abstraites, nous substituons des phrases-types, qui doivent être apprises par cœur et servir à l'élève de guides, de moules pour sa pensée [1]. Au lieu de donner des thèmes, nous commençons par donner des versions : c'est-à-dire que nous énonçons en classe des phrases contenant l'application d'une règle à l'aide de mots empruntés à une étude méthodique du vocabulaire; quand elles ont été traduites et répétées, des questions amènent les élèves à refaire ces phrases par eux-mêmes. Au bout d'un certain temps, toute la classe a compris des règles comme : *Ich bin fleissig gewesen, ich muss ein Buch kaufen, ich mache die Thür auf*; ces formes sont devenues familières aux élèves. Alors seulement intervient le thème, qui n'est qu'un prétexte pour permettre à l'élève de rétablir chez lui par écrit les formes qu'il a employées oralement en classe. Une telle méthode de traduction, s'appuyant sur des exercices oraux qui préparent et reprennent l'exercice écrit, permet à l'élève d'exprimer sa pensée d'une façon simple, mais correcte.

En ce qui concerne le vocabulaire, la méthode directe rappelle avec raison qu'il ne suffit pas de faire apprendre des mots, mais qu'il faut encore en faire comprendre le sens. Elle recommande au maître de montrer les objets, d'exécuter, si possible, l'action exprimée par le verbe, de faire, en un mot, de l'« *Anschauungsunterricht* ». Son tort est de vouloir en faire la base unique de notre enseignement, de vouloir faire entrer dans les classes une multitude d'êtres et d'objets qui y paraissent dépaysés. Mettons l'enfant le plus possible en contact avec les choses, mais ne perdons pas un temps précieux à vouloir refaire ce qui est déjà fait, à lui expliquer des mots qu'il connaît depuis longtemps.

Ces principes, qui s'appliquent à des débutants, à des élèves de sixième, conviendraient aussi à des adultes. A quelque âge que l'on commence l'étude des langues, il ne faut pas craindre de commencer... par le commencement, de se soumettre à des exercices puérils en apparence, mais indispensables en réalité. La seule diffé-

1. C'est ce que recommande M. Bréal dans son livre si intéressant, bien que prêtant à plusieurs restrictions, *De l'enseignement des langues vivantes*, 1893, Hachette. Les exemples qu'il donne nous semblent cependant trop difficiles pour des débutants.

rence sera que le professeur pourra faire davantage appel au raisonnement et à l'intelligence de ses auditeurs.

On peut se demander aussi dans quelle mesure il convient de modifier la méthode d'enseignement dans les années suivantes, lorsqu'on s'adressera non plus à des débutants, mais à des élèves ayant déjà fait plusieurs années d'allemand? Nous estimons que l'enseignement dans les classes de grammaire, dans les trois, voire même dans les quatre premières années [1], doit être purement pratique, qu'il doit donner aux élèves la connaissance suffisante des principales formes grammaticales, les mettre en possession du vocabulaire essentiel, les accoutumer à exprimer leur pensée sous une forme simple et correcte. Dans les classes supérieures, l'enseignement des langues vivantes pourra dès lors revêtir un caractère littéraire et concourir plus efficacement à la formation de l'esprit. On pourra aborder avec fruit la lecture des auteurs, en tirer des textes de compositions allemandes. Comme traductions, nous éviterions les thèmes purement littéraires, les textes élégants, pour nous contenter de textes plus simples, plus familiers, se rapprochant davantage de la langue courante [2]. Un excellent exercice est celui que propose M. Sigwalt : dicter un sujet de composition en français et faire reproduire « sans dictionnaire, les idées énoncées dans la donnée, avec faculté de traduire textuellement ou de paraphraser ». Cette composition serait moins terre à terre que le thème « où la connaissance du mot primera toujours le sentiment de la langue » [3].

Conclusion. — On pourrait ainsi répondre aux objections de nos adversaires, qui tantôt accusent l'enseignement des langues vivantes d'être exclusivement pratique et d'avoir pour idéal le manuel de conversation, et tantôt lui reprochent d'être trop littéraire, de faire traduire Goethe et Schiller à des élèves à peine capables de demander leur chemin en allemand. Pratique dans les classes inférieures, littéraire et encore pratique dans les classes supérieures, tel doit être notre enseignement.

1. Nous ne parlons pas de l'enseignement dans les classes élémentaires, puisque bien des élèves entrent en 6e sans avoir passé par ces classes et sans savoir un mot d'allemand.

2. Voir Halbwachs, Quelques mots sur la question des langues vivantes (*Revue de l'enseignement des langues vivantes*, III, p. 193).

3. Sigwalt, *Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures*, 2e préface, IX.

Pour atteindre ce but, on ne peut dire qu'il y ait une méthode universelle, appliquable à tous les cas. Si j'avais un petit nombre d'élèves et un grand nombre d'heures à leur consacrer, j'emploierais la méthode directe, mais avec les restrictions déjà faites, en la rendant aussi naturelle que possible [1]. Si j'avais, au contraire, et c'est notre cas à tous, des classes nombreuses et un petit nombre d'heures pour chacune d'elles, je me dirais : « On ne peut exiger que, dans ces circonstances, les élèves apprennent à fond une langue étrangère, on veut leur donner une première connaissance pouvant servir de base à des études ultérieures [2]. Que faut-il pour cela? un certain fonds de mots, les formes grammaticales essentielles, un usage aussi fréquent que possible de ces mots et de ces formes au moyen d'exercices oraux et écrits. » Et c'est là ce que je m'efforcerais de faire, conscient que la véritable méthode doit s'adapter avant tout aux besoins de l'élève et aux circonstances dans lesquelles il se trouve!

1. Voir p. 72.

2. C'est là du reste le but assigné par les instructions officielles, en Allemagne et en Autriche, à l'enseignement des langues vivantes. « Le but est de mettre les élèves en état de comprendre un texte anglais ou français des trois derniers siècles ne présentant pas de trop grandes difficultés, et, en outre, de leur donner quelque habitude du français ou de l'anglais écrit ou parlé. » Jules Legras, Les langues vivantes dans l'enseignement secondaire (*Revue Universitaire*, 1893, II, p. 15).

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD. — 92-99.

Educ S19

1912
DUE MAY 10 1919

JUL 14 1922

DUE SEP 17 1922

DUE DEC 27

DUE AUG 15 33

Educ 2265.25
De la methode directe dans lense
Widener Library 004559292
3 2044 079 734 943